

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le savoir-être au cœur de l'innovation pédagogique en psychoéducation

par

Stéphanie Hovington

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de D.Éd.

Doctorat professionnel en éducation

Octobre, 2019

© Stéphanie Hovington, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le savoir-être au cœur de l'innovation pédagogique en psychoéducation

par

Stéphanie Hovington

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Denis Bédard
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Sarah Dufour
Université de Montréal

Codirectrice de la recherche

Marilou Bélisle
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Julie Lessard
Université Laval

Membre externe du jury

Essai accepté le 29 novembre 2019

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	12
SECTION 1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE.....	15
1. Problématique	15
2. Synthèse des projets d'intervention	19
2.1 Un nouveau dispositif de stage	20
2.2 Le projet 1 : La conception de l'innovation pédagogique.....	22
2.2.1 Le choix des savoir-être	23
2.2.2 La conception du plan de cours cadre	24
2.2.3 Le choix des partenaires et des étudiants	25
2.3 Implantation de l'innovation pédagogique.....	26
2.3.1 Les pédagogies ciblées.....	27
2.3.2 Les modalités d'encadrement et d'évaluation.....	28
2.4 L'évaluation de l'innovation pédagogique.....	29
3. Des traces pérennes.....	30
4. Les limites, les contraintes et les leviers	32
SECTION 2. SAVOIRS PROFESSIONNELS ET FAMILLES DE SITUATION.....	35
1. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS	35
2. Intervenir dans le développement du savoir-être	38
2.1 Clarifier la notion du savoir-être	38
2.2 Identifier et définir le savoir-être à prendre en compte dans la formation.....	39
2.3 Identifier les indicateurs des savoir-être.	41
3. Mettre en œuvre une innovation pédagogique favorisant le développement du savoir-être.....	43
3.1. Cerner le besoin	44
3.1.1 Les entrevues semi-dirigées auprès du corps professoral	45
3.1.2 Le groupe de discussion focalisée auprès des étudiants.....	45
3.1.3 Sondage auprès des chargés de cours.....	46
3.1.4 Traitement des informations	46
3.2 Concevoir l'innovation pédagogique	47
3.2.1 L'apprentissage et l'enseignement contextualisés et authentiques (AECA).....	48

3.3	Implanter l'innovation pédagogique	54
3.3.1	La supervision au cœur du dispositif pédagogique	55
3.3.2	Les pédagogies mises en œuvre lors de l'implantation.....	57
3.3.3	Les modalités d'encadrement et d'évaluation.....	59
3.4	Recueillir et analyser les données	60
3.4.1	Le groupe de discussion.....	61
3.4.2	Sondage en ligne.....	62
3.4.3	Consultation du matériel écrit	63
3.5	Analyse des résultats.....	64
3.6	Résultats.....	65
3.6.1	Réactions au projet.....	65
3.6.2	Le savoir-être	69
3.6.3	Les pédagogies actives.....	71
3.6.4	Les modalités d'encadrement et d'évaluation.....	75
3.7	Apprécier les effets de l'innovation pédagogique.....	77
4.	Les conditions d'émergence des savoirs dans la communauté professionnelle.....	78
4.1	Conditions liées à la conception de l'innovation pédagogique	79
4.2	Les conditions liées à l'implantation du projet	80
4.3	Les conditions liées à l'évaluation	81
5.	Analyse de la pertinence et de la validité des savoirs	82
5.1	Validité épistémique	83
5.2	Validité sociale.....	88
5.3	Pertinence pratique.....	90
5.4	Pertinence éthique	91
Section 3. TRANSFÉRABILITÉ.....		95
1.	Les enjeux de formation liés au savoir-être	97
2.	Famille de situation : La formation au savoir-être pour et par la pratique.....	99
3.	Les enjeux liés à la formation pratique	107
4.	Famille de situation : La supervision de stagiaires	109
4.1	Favoriser la relation de confiance entre le superviseur et la stagiaire.....	111
4.2	Accorder de l'importance au climat d'apprentissage en supervision.....	113
Section 4. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE.....		116

1.	Réflexion sur les savoirs professionnels de la doctorante.....	119
1.1	Analyser la situation éducative et la pratique	119
1.2	S'approprier les connaissances liées au savoir-être	120
1.3	Concevoir le changement.....	121
1.4	Implanter le changement.....	122
1.5	Évaluer le changement	123
1.6	Communiquer le changement	124
2.	Mon développement au regard du contexte et de l'organisation	126
3.	Au regard de mon agir, de l'ajustement de ma pratique et de ma posture éthique :	128
4.	Au regard de ma propre transformation professionnelle identitaire	130
	CONCLUSION	136
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	140
	ANNEXE A. Tableau récapitulatif des 19 constats ÉPEUM	165
	ANNEXE B. Invitation à participer au groupe de discussion sur les savoir-être en stage.....	166
	ANNEXE C. Validation des savoir-être à développer et à évaluer en psychoéducation	167
	ANNEXE D. Document explicatif du projet.....	181
	ANNEXE E. Plan de cours cadre	186
	ANNEXE F. Attestation éthique.....	188
	ANNEXE G. Formulaire de consentement.....	189
	ANNEXE H. Grille d'animation-groupe de discussion-étudiants	195
	ANNEXE I. Questionnaire partenariat milieu et université	200
	ANNEXE J. Questionnaire sur le programme de stage	205
	ANNEXE K. Activités psychoéducatives	208
	ANNEXE L. Résumé de l'article 1 Revue de psychoéducation.....	210
	ANNEXE M. Résumé de l'article 2 Revue de psychoéducation	211

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Objectifs généraux et spécifiques des deux projets.....	22
Tableau 2. Démarche méthodologique	23
Tableau 3. Dispositif pédagogique du stage (projet d'innovation pédagogique).....	27
Tableau 4. Savoirs professionnels.....	37
Tableau 5. Le savoir-être (sécurité) et les indicateurs associés.....	43
Tableau 6. Les pédagogies et le principe de l'authenticité du contexte.....	51
Tableau 7. Les pédagogies et le principe du compagnonnage cognitif.....	52
Tableau 8. Répartition des stagiaires	55
Tableau 9. Questions de réflexion du journal de bord	60
Tableau 10. Exemples de questions du sondage	63
Tableau 11. Matériel écrits, thèmes exploités et extraits de réponses.....	64
Tableau 12. La validité et la pertinence des savoirs professionnels.....	82
Tableau 13. Exemples de savoir-être des programmes de formation en intervention auprès d'autrui.	96
Tableau 14. Étapes d'apprentissage du domaine affectif.....	102
Tableau 15. Exemple de séquence de cours et stages	103
Tableau 16. Exemple d'alignement pédagogique d'un savoir-être.....	106
Tableau 17. Description des composantes du climat d'apprentissage	114
Tableau 18. Savoirs professionnels de la doctorante	118
Tableau 19. Postures de l'enseignant chercheur.	130

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Cartographie de la compétence.....	54
Figure 2. Appréciation du stage par les étudiants selon le sondage en ligne.....	66
Figure 3. Appréciation du programme par les accompagnateurs selon le sondage en ligne.....	68
Figure 3. Enjeux éthiques dans la réalisation des projets.....	128
Figure 4. Cibles du doctorat professionnel	135

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet d'études doctorales a été possible grâce à la contribution de nombreuses personnes. Tout d'abord, je remercie mon directeur de projet, le professeur Denis Bédard, pour sa grande expertise en pédagogie universitaire, pour ses commentaires judicieux et constructifs et la qualité de son encadrement. En tant que codirectrice de recherche, je remercie la professeure Sarah Dufour pour son soutien, sa confiance et ses encouragements tout au long de cette aventure. Votre savoir-être à mon égard a contribué à ma persévérance jusqu'à la fin. Je remercie les acteurs de la formation de l'École de psychoéducation qui m'ont accueillie au sein de leur équipe et qui ont mis les conditions en place pour la réalisation de mes projets. En particulier, le professeur Steve Geoffrion qui a adhéré à ma vision des stages.

Merci aux accompagnateurs de stage qui ont accepté d'accompagner les stagiaires dans un contexte d'innovation. Un énorme merci aux étudiantes et aux étudiants qui ont participé au projet. Ensemble, nous avons créé un climat d'apprentissage favorable au développement de vos compétences professionnelles. Merci aux professeurs et à mes collègues du D.Éd., nos échanges ont alimenté ma réflexion et ont contribué à mon engagement tout au long du parcours. Un merci tout spécial à ma collègue Marie qui a été ma complice lors des nombreux moments de questionnements et de découragements.

Je garde pour la fin mes remerciements les plus profonds aux membres de ma famille. Merci à ma fille qui m'a aidée à continuer et qui a fait preuve de compréhension face aux nombreuses heures passées devant l'ordinateur. Finalement, je remercie mon plus bel amour, Claude. Tu es celui qui jouera toujours dans mon équipe! Sans toi, il n'y aurait pas de doctorat.

Ton aide, ton support, les nombreuses heures passées à me lire ou à m'offrir toutes sortes d'attentions m'ont rendue plus forte et plus confiante face aux nouveaux défis professionnels qui m'attendent.

INTRODUCTION

Pour plusieurs, la dimension du savoir-être est considérée comme primordiale dans la formation des futurs intervenants puisqu'elle constitue la base sur laquelle se bâtit la relation avec l'autre personne (Mandeville, 2002; Renou, 2014). Le savoir-être concerne tous les apprentissages liés aux émotions, intérêts, motivations, valeurs, attitudes, et habiletés sociales (Potvin, 2015) et personnalise la façon d'agir d'une personne (Lussier, 2012).

En concordance avec le plus récent référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec (OPPQ, 2018), la formation des futurs psychoéducateurs doit cibler les attitudes et les comportements professionnels attendus de leur part, fondés sur l'acquisition du savoir-être utile à l'exercice de la profession (OPPQ, 2018). C'est pourquoi les programmes de formation initiale de différentes universités¹ insistent sur l'importance de développer, chez les candidats au baccalauréat, des compétences relationnelles telles que l'empathie, l'écoute, le leadership et le dynamisme. En d'autres termes, la dimension affective où se loge principalement le développement du savoir-être, doit être considérée comme un levier de l'actualisation du potentiel professionnel et personnel (Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013; Pasha, 2016).

¹ Sites Université de Montréal; Université de Sherbrooke; Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Depuis 2015, l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal (ÉPÉUM) se penche sur les orientations à donner pour son développement pédagogique. Un comité de travail² s'est vu confier le mandat de rehausser la qualité pédagogique de la formation à l'ÉPÉUM afin d'offrir une expérience d'apprentissage enrichie aux étudiants. Plus spécifiquement, il s'agit d'accroître la qualité des contenus, de planifier des séquences d'enseignement dans une complexification progressive et d'utiliser des stratégies d'enseignement actives, variées et appliquées. Ma démarche d'études au doctorat professionnel a débuté au même moment et, dans le cadre de mes deux résidences³, j'ai pu participer aux travaux du comité pédagogique de l'École à titre de membre invitée. Je suis psychoéducatrice et également chargée de cours à l'ÉPÉUM et c'est au sein de cet établissement que j'ai réalisé les deux projets du doctorat professionnel.

Les travaux du comité ont mis en lumière une problématique liée au développement du savoir-être en contexte de formation. En effet, il appert que les stratégies pédagogiques utilisées ne favorisaient pas l'application des notions à un contexte appliqué du champ professionnel. En particulier, la formation semblait encore trop axée sur l'acquisition de savoirs et peu de place était accordée au développement du savoir-être.

² Membres du comité : la responsable de programme du baccalauréat (co-directrice du projet de doctorat), deux professeurs, la coordonnatrice des stages senior, la doctorante à titre de membre invitée et une conseillère pédagogique depuis 2017.

³ Dans le cadre du doctorat professionnel, la résidence représente un espace permettant de nourrir au plus près la lecture diagnostique que fait la doctorante sur le terrain.

La dimension du savoir-être est difficile à définir et à évaluer, ce qui explique en partie pourquoi les objectifs d'ordre affectif de plusieurs programmes de formation sont implicites ou disséminés parmi quelques objectifs de cours ou stage (Grisé et Trottier, 1997; Scallion, 2004). L'absence d'objectifs de formation explicites en lien avec le développement du savoir-être a donc pour conséquence que peu de stratégies concrètes sont utilisées pour le développer. Or, cet état de fait met en lumière une problématique tangible puisque le savoir-être fait partie de la prérogative du psychoéducateur dans le vivre avec ou le vécu partagé avec une personne vivant des difficultés d'adaptation (Douville et Bergeron, 2015).

Le présent essai vise à rendre compte de la démarche de deux projets d'intervention réalisés dans le contexte de l'ÉPÉUM. Cet essai est structuré en cinq sections. La première section décrit la problématique professionnelle et présente une synthèse des deux projets. La deuxième identifie les savoirs professionnels qui se dégagent des projets, les actions clés et présente les résultats obtenus. La troisième section aborde la transférabilité de ces savoirs professionnels, suivie de la quatrième qui explicite le développement de mes savoirs professionnels en tant qu'experte dans mon domaine d'intervention. Enfin, la conclusion propose des actions futures à titre de leader au sein de la communauté professionnelle.

SECTION 1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

1. PROBLÉMATIQUE

Le modèle psychoéducatif est un modèle systémique qui a pour cible les personnes vivant des difficultés d'adaptation psychosociales (Potvin, 2015). Œuvrant à l'origine auprès des enfants et des adolescents, les psychoéducateurs interviennent aujourd'hui auprès de personnes de tout âge et dont les problématiques sont multidimensionnelles et complexes (Trudel, 2001). La relation qui s'établit entre le psychoéducateur et la personne en difficulté est un élément important du modèle psychoéducatif (Gendreau, 2001; Potvin, 2015) et exige que les psychoéducateurs ajustent leur savoir-être au contexte du vécu éducatif partagé (Gendreau, 2001).

Le vécu éducatif partagé correspond au fait qu'un psychoéducateur accompagne un client vers l'atteinte d'un objectif par le biais d'un *faire avec*. Cette notion de vécu partagé demeure en concordance avec la culture identitaire de la psychoéducation (Daigle, Couture, Renou, Potvin et Rousseau, 2018) bien que les modalités de vécu partagé se redéfinissent, entre autres, en raison de la multiplicité des contextes cliniques qui n'auraient pas nécessairement le vécu partagé comme base des interventions psychoéducatives. Qui plus est, selon Gendreau (2001), la relation psychoéducative s'établit d'abord à travers le savoir-être de l'intervenant, qui se manifeste dans l'exercice de six schèmes relationnels⁴ (Gendreau 2001) ou attitudes relationnelles (Renou, 2005, 2014) en situation d'intervention avec différentes clientèles (Renou, 2014).

⁴ Confiance, considération, empathie, disponibilité, sécurité, congruence.

Selon Boudreault (2004), pour qu'un étudiant puisse manifester un savoir-être, il doit entrer en action et réaliser une tâche dans des environnements d'apprentissage orientés vers la pratique professionnelle. Aujourd'hui, on retrouve les psychoéducateurs en milieux scolaire aussi bien qu'hospitalier, depuis les CPE jusqu'aux CHSLD, à l'intérieur de la protection de la jeunesse comme dans le réseau des organismes communautaires, auprès des personnes souffrant de déficiences intellectuelles ou de handicaps sensoriels et physiques (OPPQ, 2017). De plus, les psychoéducateurs sont appelés à intervenir auprès de clientèles de plus en plus diversifiées, principalement en raison des changements relatifs à la famille, de la situation économique et d'une plus forte immigration (St-Pierre, 2007). En conséquence, certains employeurs diront que le savoir-être est un facteur décisif dans l'embauche et dans l'exercice d'une profession. Ainsi, la préparation académique devrait inclure des interventions pédagogiques ou des expériences scolaires susceptibles de renforcer ou de modifier certains aspects affectifs de la personnalité (Morissette et Gingras, 1989).

Cependant, une problématique d'ordre pédagogique nuit au développement du savoir-être chez les étudiants en psychoéducation. En effet, on constate que la formation universitaire est encore principalement assurée par une pédagogie dite « traditionnelle ». Visant l'acquisition de connaissances, cette pédagogie laisse peu de place au développement du savoir-être (Mandeville, 2002), pourtant reconnu en psychoéducation, comme l'un des fondements du modèle d'intervention psychoéducative (Gendreau, 2001). Pour plusieurs, enseigner le savoir-être suppose un travail d'ancrage (Lussier 2012). Selon Wurdinger (2016), les étudiants apprennent des savoir-être « by practicing them over and over in situations where they can collaborate with peers and solve problems and communicate their ideas to one another » [en les pratiquant dans des situations

où ils peuvent collaborer avec leurs pairs et communiquer entre eux] (traduction libre, p. 42). Il est donc nécessaire que le savoir-être soit enseigné et évalué régulièrement au cours de la formation afin de favoriser une progression des apprentissages (Bélisle, 2015).

Or, des études soulignent la difficulté d'enseigner les attitudes en classe et en stage (Beauchamp, 2013; Goldstein et Fernald, 2009; Grisé et Trottier, 1997; Lussier, 2012). En effet, plusieurs professeurs se sentent démunis face à l'enseignement du savoir-être souvent à cause d'un manque de précision des contenus et d'une absence de modèle d'enseignement bien structuré (Grisé et Trottier, 1997). Le même constat s'impose en ce qui a trait à l'évaluation du savoir-être - à savoir le peu de moyens concrets pour évaluer, ce qui crée un inconfort chez le personnel lorsque vient le temps de porter un jugement professionnel (Beaudoin, 2013).

Pourtant, il existe différentes pédagogies s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste où l'action et l'interaction sociale jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (Ménard et St-Pierre, 2014). Ces pédagogies actives supposent que c'est en faisant qu'on apprend et elles font appel à un ensemble de méthodes pédagogiques qui ont toutes en commun la volonté de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages. En particulier, des pédagogies actives telles que la pédagogie par projets, les discussions et l'analyse de cas sont propices au développement du savoir-être chez l'étudiant (Grisé et Trottier, 1997; Leduc, 2014; Ménard, 2014; Wurdinger, 2016). En effet, par leur caractère complexe, ces pédagogies ont l'avantage de s'inscrire dans une approche expérientielle tout en engageant simultanément plusieurs processus de formation et de transformation du savoir-être (Grisé et Trottier, 1997).

D'un point de vue de pertinence sociale, il existe des avenues possibles de changement dans les pratiques pédagogiques utilisées en stage pour enrichir l'expérience d'apprentissage et la formation des futurs psychoéducateurs. En effet, selon Viau (2009), en implantant une innovation pédagogique, le concepteur ne cherche pas « uniquement à améliorer les compétences et les connaissances des étudiants, il souhaite modifier leur façon d'apprendre, augmenter leur motivation et leur inculquer des valeurs propres à la profession à laquelle ils se destinent » (p.183). En effet, le stage est un moment marquant dans la formation, une initiation à la profession et un lieu d'élaboration de savoirs (Barbès, 2001). Cette formation pratique incluse au programme de formation reflète l'importance de développer des compétences propres à la profession. En ce sens, les stages sont ces situations productrices d'expériences à dominante professionnelle et ils permettent de développer des compétences psychosociales (Roger, Jorro et Maubant, 2014). En effet, les connaissances acquises dans les cours prendront vie dans le stage, notamment car les stagiaires seront appelés à partager des pratiques communes avec d'autres professionnels.

Comme l'apprentissage d'une profession se fait par une pratique guidée à l'intérieur de cette profession, il va de soi que les stages supervisés soient parmi les moyens offerts par les unités de formation en psychoéducation. D'ailleurs, la plus récente planification stratégique de l'ÉPÉUM stipule que l'expérience de stages en milieux de pratique demeure incontournable. De plus, l'Ordre professionnel exige l'équivalent de 24 crédits de stage pour reconnaître la formation comme qualifiante.

En 2016, un rapport faisant état de la situation sur la qualité pédagogique à l'ÉPÉUM intitulé : *État de la situation sur la qualité pédagogique de la formation à l'École de*

psychoéducation. Une formation rigoureuse mais qui doit mieux préparer à la pratique (Hovington et Dufour, 2016) a relevé 19 constats (annexe A) qui méritaient une attention. En particulier, trois constats ont servi d'ancrages pour les deux projets d'innovation :

- La formation n'est pas suffisamment axée sur le développement de la pratique réflexive et du savoir-être de l'étudiant;
- La charge de travail, l'animation et la forme actuelle du stage/laboratoire de deuxième année suscitent du stress et de l'insatisfaction chez les étudiants;
- Peu de place est accordée aux discussions qui permettent aux étudiants d'échanger à propos du vécu en stage.

Questionnés dans le cadre des travaux du rapport, plusieurs étudiants avaient mentionné se sentir démunis face à ce volet de la formation qu'est le savoir-être, alléguant « qu'ils ne savent pas comment le développer ». Des étudiants souhaitaient que la formation développe davantage des modalités axées sur le développement de soi. De plus, certains membres du corps professoral jugeaient que la formation s'attardait peu au développement personnel et professionnel des étudiants, les stratégies pédagogiques utilisées ne favorisant pas l'application des notions à un contexte appliqué du champ professionnel. En particulier, les stratégies pédagogiques utilisées en contexte de stage de deuxième année du baccalauréat suscitaient de l'insatisfaction et du stress chez les étudiants. C'est précisément dans le contexte de ce stage qu'ont été réalisés les deux projets d'intervention.

2. SYNTHÈSE DES PROJETS D'INTERVENTION

Une innovation pédagogique est considérée comme une création originale qui permet, par l'utilisation de connaissances, de constituer des moyens inédits (ou perçus comme tels) afin de transformer un système (Bédard et Béchar, 2009). Plus spécifiquement, l'innovation pédagogique

devrait stimuler les étudiants à construire leurs propres connaissances et à être actifs dans leurs propres apprentissages (Bédard et Béchar, 2009). De plus, la notion d'innovation pédagogique prend son sens « lorsqu'elle se conjugue avec une approche programme dans une réflexion touchant l'ensemble des activités de formation (cours et stages) » (Bédard et Béchar, 2009, p. 38). Ainsi, d'un point de vue conceptuel, les deux projets s'inscrivent dans une réflexion soutenue par les trois temps forts de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : la conception, l'implantation et l'évaluation (Bédard et Béchar, 2009).

2.1 Un nouveau dispositif de stage

Préoccupé par l'insatisfaction des étudiants à l'égard des modalités pédagogiques privilégiées dans le cadre des stages de deuxième année, le directeur de l'ÉPÉUM a demandé que les projets soient conçus de manière à soutenir l'ÉPÉUM dans son désir de mieux répondre aux attentes des étudiants inscrits à ce stage. Il s'agissait donc spécifiquement de permettre aux étudiants de développer des compétences liées au savoir-être dans un contexte réel d'intervention.

Le dispositif pédagogique des stages de deuxième année de l'ÉPÉ comportait des séances de cours, sous la responsabilité d'un chargé de cours, qui étaient offertes à un groupe de plus de 100 étudiants sous la forme d'un enseignement magistral axé sur l'acquisition de notions liées à l'observation et l'évaluation clinique. L'application de ces notions étaient également mise en œuvre dans le cadre des supervisions collectives en sous-groupe laissant peu de place aux discussions liées au vécu en stage.

L'acquisition des notions étaient évaluées dans le cadre de deux examens (mi-année et fin d'année) et un échec à l'examen final pouvait aller jusqu'à compromettre la réussite du stage,

créant un stress supplémentaire chez les étudiants. Enfin, le volet pratique du stage était évalué lors d'une rencontre tripartite avec l'accompagnateur du milieu de pratique, le superviseur de l'université et le stagiaire. Or, la grille d'évaluation comportait plusieurs compétences liées au savoir-être mais sans indicateurs concrets et celles-ci menaient parfois à des interprétations différentes d'un évaluateur à l'autre.

En bref, le fait d'associer des séances de cours axées sur l'acquisition de nouvelles notions ne correspondaient pas aux besoins des étudiants vivant, pour la plupart, une première expérience en milieu de pratique. De plus, l'encadrement de ce stage était peu cohérent par rapport aux autres stages du baccalauréat (troisième année) et de la maîtrise à l'ÉPÉUM qui étaient réalisés en format de sous-groupes de stagiaires sous la responsabilité d'un superviseur membre de l'OPPQ ne comportant pas de cours magistraux ou d'examens.

On reconnaît que la supervision est un processus continu d'échanges qui joint les activités du stage aux tâches professionnelles (Ménard et Gosselin, 2015) et qui permet une analyse réflexive des activités professionnelles (Lebel, 2005) tout en favorisant l'acquisition d'habiletés et d'attitudes (Villeneuve, 1994). Cette modalité pédagogique est d'ailleurs favorisée dans la majorité des programmes à visée professionnalisante comme la psychoéducation. Ainsi, cet état de fait illustre toute l'importance de remettre la supervision et des pédagogies centrées sur l'étudiant au cœur du dispositif pédagogique proposé. Le tableau 1 suivant présente les objectifs généraux et spécifiques des deux projets.

Tableau 1. Objectifs généraux et spécifiques des deux projets.

Projets	Projet 1 : La conception	Projet 2 : L'implantation et l'évaluation
Objectifs généraux	Concevoir une innovation pédagogique qui favorise le développement du savoir-être chez les étudiants inscrits au programme de baccalauréat en psychoéducation de l'UdeM.	Implanter et évaluer une innovation pédagogique qui favorise le développement du savoir-être chez les étudiants inscrits au programme de baccalauréat en psychoéducation de l'UdeM.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documenter les perceptions des étudiantes et des étudiants et des enseignants du baccalauréat et de la maîtrise à propos du développement du savoir-être dans la formation; ▪ Documenter les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants du programme visant le développement du savoir-être; ▪ Identifier les bases théoriques ou conceptuelles liés au savoir-être et aux stratégies pédagogiques novatrices; ▪ Concevoir une innovation pédagogique qui tient compte des informations recueillies dans la littérature et auprès des acteurs de la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre à l'essai des pédagogies visant le développement de compétences liées au savoir-être; ▪ Rendre compte de l'adéquation entre les pédagogies mises en place et les conditions du cadre conceptuel (AECA); ▪ Documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité des pédagogies mises en place dans le cadre des supervisions et de leur stage; ▪ Documenter les perceptions des accompagnateurs de stage quant à la pertinence des pédagogies mises en place en contexte de stage.

2.2 Le projet 1 : La conception de l'innovation pédagogique

La conception de l'innovation pédagogique a été précédée d'une première étape d'analyse de la qualité pédagogique de la formation à l'ÉPÉUM. En effet, en 2016, une collecte de données auprès des différents acteurs concernés par la formation à l'ÉPÉUM a été réalisée dans le cadre de la première résidence⁵. Le but de l'exercice était de connaître les perceptions de l'ensemble des acteurs-clés quant aux orientations pédagogiques de l'École (c'est-à-dire les professeurs, étudiants,

⁵ Résidence 1 : activité à caractère pragmatique qui vise à outiller la doctorante dans ses activités de projets sur le plan du diagnostic situationnel.

chargés cours, responsables de stages, direction). Le tableau 2 présente une synthèse de la démarche méthodologique retenue.

Tableau 2. Démarche méthodologique

Sources	Participants ou contenu
Entrevues semi-dirigées	9 membres du corps professoral
Groupe de discussion	12 étudiantes et étudiants du baccalauréat et de la maîtrise
Sondage en ligne	13 Chargés de cours
Consultation de documents divers	Rapports d'évaluation de programmes et documents associés; Cahier de formation clinique; tableau synthèse des actes réservés etc.

Comme mentionné précédemment, une analyse de contenu a permis d'identifier 19 constats qui ont été présentés à l'ensemble des membres de l'équipe départementale sous la forme d'un rapport (Hovington et Dufour, 2016). L'analyse des données a permis de circonscrire une problématique qui s'arrimait très bien avec mes intérêts de recherche quant au développement du savoir-être. Ainsi, il a été convenu qu'une innovation pédagogique visant à mettre en œuvre des pédagogies favorisant le développement du savoir-être serait réalisée auprès d'un sous-groupe d'étudiants inscrits en stage de deuxième année. Les étapes suivantes ont été consacrées au choix des savoir-être à développer, à la conception du plan de cours cadre et au choix des partenaires et des étudiants pour le projet.

2.2.1 *Le choix des savoir-être*

Le rapport d'analyse de la qualité pédagogique mettait en lumière que les étudiants et les membres du corps professoral reconnaissaient l'importance du développement du savoir-être dans la formation. Or, à ma connaissance, il n'existe pas ou peu d'outils clairement définis qui permettent d'enseigner et d'évaluer les savoir-être en psychoéducation. Ainsi, il m'apparaissait

important dans un premier temps d'identifier les savoir-être à développer, puis de les traduire en comportements observables (Gosselin, 2010) pour ensuite les enseigner et permettre aux étudiants de les développer tout au long de la formation (Beauchamp, 2013, Lussier, 2012). La démarche retenue, réalisée en collaboration avec une équipe de six coordonnateurs et superviseurs de stage de l'ÉPÉUM et inspirée des travaux de Boudreault (2006) sur l'évaluation des attitudes, a permis de cibler les savoir-être (10) et les comportements observables associés (56) pour le nouveau dispositif pédagogique qui allait être utilisé dans le cadre de l'innovation pédagogique.

2.2.2 La conception du plan de cours cadre

Le plan cadre vise d'abord et avant tout à rendre explicite et univoque l'interprétation de la compétence à développer pour un cours ou un stage. Ainsi, afin de concevoir le plan de cours cadre du projet pilote, une interprétation de l'énoncé décrivant le stage actuel dans l'annuaire de l'université a permis de bien cibler les compétences et les divers éléments qui doivent être considérés pour s'assurer que les étudiants maîtrisent les apprentissages prévus dans ce cours (Scallon, 2004). Une cartographie sous la forme d'une structure rayonnante a été réalisée afin d'obtenir une vue d'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser dans la cadre du premier stage. Cette cartographie facilite la visualisation, la planification, de toutes les ressources qui entrent dans le registre d'une compétence (Scallon, 2004). La structure rayonnante permet ainsi d'avoir une vue d'ensemble de ce que chaque étudiant doit maîtriser pour développer la compétence visée (Scallon, 2004). En somme, l'élaboration du plan de cours cadre visait aussi à améliorer la cohérence du projet pilote avec les autres cours de 2^{ième} année du programme du baccalauréat.

2.2.3 *Le choix des partenaires et des étudiants*

Au total 118 étudiants étaient inscrits en stage de deuxième année. De ce nombre, 20 étudiants ont participé au processus de sélection des stagiaires d'un établissement institutionnel de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation. Afin de faciliter la mise en œuvre du projet d'innovation, les étudiants du projet ($n=12$) ont été choisis à partir de ce groupe car les placements en stage sont souvent confirmés au printemps et permettait une rencontre préalable avant le début du trimestre d'automne. Les étudiants ont été ciblés par la responsable des stages de l'établissement, de façon aléatoire à la suite du processus d'entrevue de tous les stagiaires. Leur noms et coordonnées ont été transmis à la doctorante mais les résultats de leur performance en entrevue sont demeurés confidentiels et ont été conservés au dossier des stagiaires de l'établissement.

À la suite du choix des participants potentiels au projet pilote, trois rencontres regroupant de trois à cinq étudiants ont eu lieu en juin 2017 afin de les informer des modalités prévues pour le projet d'innovation pédagogique. Un document présentant les objectifs du projet et la nature des modalités pédagogiques prévues a été remis et présenté aux étudiants et les balises éthiques leur ont été expliquées brièvement. Après ces rencontres, tous les étudiants ont accepté de participer au projet. Ainsi, le groupe de participants ($n=12$) au projet était composé de trois étudiants et de neuf étudiantes inscrits au stage de deuxième année. Ce nombre de stagiaires était représentatif du nombre de stagiaires composant un groupe de supervision en stage de deuxième année.

2.3 Implantation de l'innovation pédagogique

À l'automne 2017, le deuxième projet a mené à l'implantation de l'innovation pédagogique. Plus spécifiquement, le projet visait à mettre à l'essai des pédagogies innovatrices axées sur le développement du savoir-être en contexte de supervision et en contexte réel d'intervention (milieu de stage), puis à porter un jugement critique sur cette implantation (évaluation). Cette innovation pédagogique a pris appui sur le modèle théorique de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisé et authentique (AECA) (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000; Frenay et Bédard, 2004).

Le modèle de l'AECA a l'avantage de présenter un ensemble de principes et de conditions pédagogiques qui guident la planification et la réalisation des activités d'enseignement, tout en tenant compte des contextes professionnels où seront transférées les compétences (Frenay et Bédard 2004). Le modèle de l'AECA s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste (Vanpee, Frenay, Godin, Bédard, 2010) et il vise à établir « une passerelle entre l'apprentissage des théories et l'apprentissage des pratiques en terrain professionnel en activant un processus itératif entre ces espaces d'apprentissage très différents » (Vierset, Frenay et Bédard, 2015, p. 5).

Dès lors, l'implantation du projet a permis de mettre en œuvre un nouveau dispositif pédagogique pour le stage de deuxième année en ciblant trois pédagogies actives qui favorisent le développement du savoir-être: les discussions, l'analyse des cas et la pédagogie par projets. Ces pédagogies ont été utilisées dans le cadre de supervisions collectives hebdomadaires et dans le cadre du stage dans le milieu de pratique, éliminant ainsi la participation des étudiants inscrits au

projet au cours magistral prévu dans le dispositif initial. Le tableau 3 présente une vue d'ensemble de ce dispositif.

Tableau 3. Dispositif pédagogique du stage (projet d'innovation pédagogique)

Objectif du stage de deuxième année : Développer des compétences et des attitudes professionnelles en situation réelle d'intervention auprès d'une clientèle en difficulté d'adaptation et en contexte de supervision clinique.	
Pédagogies actives	Modalités d'encadrement et d'évaluation
Discussions Analyses de cas Pédagogie par projets	Journaux de bord Faits d'observation Planification d'une activité psychoéducative Auto-évaluation de la participation en supervision Bilan de stage Grille d'évaluation formative Grille d'évaluation sommative (comportements observables)
Modalités du stage : 254 heures (198 heures en milieu de pratique à raison de 11 heures/semaine, 54 heures de supervision collective et 2 heures de supervision individuelle). 18 semaines de stage	

2.3.1 Les pédagogies ciblées

Dès le début du projet, les étudiants inscrits au projet ont participé à des supervisions collectives en milieu universitaire, de trois heures par semaine, de septembre 2017 à avril 2018. Au total, 18 rencontres de supervision ont eu lieu pour un total de 54 heures de supervision. Lors de la première rencontre de supervision collective, les étudiants ont choisi de nommer le projet d'innovation pédagogique *Mission Vécu partagé*.

Favorisant une interaction complexe et une réflexion riche en questionnements, les pédagogies actives ont fait des supervisions un moment important de l'implantation du projet. Ainsi, la première heure et demie de la supervision était centrée sur l'analyse de cas et elle visait,

entre autres, à amener les étudiants à interpréter des cas issus de leur pratique en stage en mobilisant les compétences professionnelles attendues. Certains cas étaient présentés par la superviseure à l'aide de vignettes cliniques ou de vidéos. À d'autres moments, les étudiants présentaient des cas issus de leur pratique en stage. La deuxième partie de la supervision était réservée à des discussions sur le vécu en stage ou à des jeux visant la connaissance de soi et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe. Plusieurs activités ont été consacrées à créer un climat bienveillant afin de favoriser le sentiment de confiance des stagiaires.

Le caractère innovateur du projet réside dans le fait que le groupe de stagiaires a eu à planifier et à animer un projet d'activité psychoéducative auprès d'une clientèle vulnérable en milieu d'intervention. Ainsi, dès le début des supervisions, les stagiaires ont identifié un projet dans lequel le groupe pourrait s'investir. Lors d'une séance de remue-méninges, les stagiaires ont choisi de réaliser une activité psychoéducative qui répondrait aux besoins des enfants d'un centre de réadaptation. Les stagiaires et la superviseure ont collaboré ensemble à la planification et à l'animation de l'activité d'une durée d'une heure et demie, à laquelle neuf enfants ont participé. De surcroît, les étudiants ont eu à réaliser, en individuel, une activité psychoéducative dans leur milieu de stage respectif.

2.3.2 Les modalités d'encadrement et d'évaluation

Divers outils d'accompagnement et d'évaluation qui visent le développement de compétences professionnelles et relationnelles ont été mis à l'essai auprès des étudiants (journal de bord, rencontre de supervision individuelle). De tels moyens favorisent la réflexion sur la pratique et l'apprentissage en stage. Plus spécifiquement, ils ont rédigé un journal de bord à trois

reprises à la session d'automne et à trois reprises à la session d'hiver. Les étudiants pouvaient s'inspirer de thèmes ou de questions suggérés dans le cahier du stagiaire et ils pouvaient remettre le journal au moment jugé opportun sur la plateforme STUDIUM du cours. En plus, une rencontre de supervision individuelle d'une heure a été effectuée avant la rencontre d'évaluation formative tripartite (stagiaire, accompagnateur de milieu et superviseur) dans le milieu de stage.

Enfin, l'évaluation plus formelle de la performance des stagiaires a été réalisée en collaboration avec les accompagnateurs des milieux de stage à l'aide des grilles d'évaluation formative et sommative développées lors de la conception du projet d'innovation. Ces grilles ont été utilisées lors des rencontres d'évaluation tripartite afin d'identifier les forces et les défis du stagiaire. Dans un premier temps, une rencontre d'évaluation formative d'environ une heure a eu lieu à la mi-décembre dans le milieu de pratique; elle visait la régulation du cheminement de l'étudiant. Dans un deuxième temps, une rencontre d'évaluation sommative a été réalisée afin de discuter de l'atteinte ou non des objectifs du stage. La grille d'évaluation sommative a permis de comparer la performance du stagiaire à des comportements prédéfinis attendus pour le stage.

2.4 L'évaluation de l'innovation pédagogique

La démarche d'évaluation de l'innovation pédagogique a permis de documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence des pédagogies mises en place. En effet, la démarche visant à améliorer un dispositif pédagogique s'inscrit dans un processus itératif où alternent conception, développement et recueil d'informations sur le terrain, de manière à assurer le meilleur ajustement possible de ces dispositifs de formation aux besoins des bénéficiaires

(Depover, Karsenti et Komis, 2011). Ainsi, la collecte de données s'est déroulée tout au long de l'implantation du projet à l'aide des sources suivantes :

- Consultation du matériel écrit produit par les étudiants (ex. : les journaux de bord, les grilles d'évaluation formative et sommative et le bilan de stage);
- Groupe de discussion focalisée auprès des étudiantes et des étudiants inscrits au projet;
- Sondage par questionnaire en ligne sur l'enseignement de la superviseure;
- Sondage par questionnaire en ligne sur la satisfaction des accompagnateurs de stage;
- Grille d'analyse des critères de l'AECA.

La démarche méthodologique et les résultats seront présentés de façon plus précise dans la section 2 de l'essai.

3. DES TRACES PÉRENNES

Le projet d'innovation pédagogique a été conçu pour répondre à certains défis identifiés lors de l'état de la situation pédagogique. Les résultats de l'implantation du projet ont été communiqués à la direction de l'ÉPÉUM sous la forme d'un rapport⁶ qui comportait six recommandations. Le projet ayant débuté en septembre 2017, les données recueillies lors de l'implantation ont largement alimenté la réflexion qui a mené à la conception de la nouvelle formule pédagogique du stage qui a débuté à l'automne 2018 et qui est appliquée maintenant à l'ensemble de la cohorte des étudiants de deuxième année.

Qui plus est, afin de laisser des traces des projets et de répondre à un besoin de soutien pédagogique identifié par les chargés de cours lors de l'analyse de la qualité pédagogique de la

⁶ Hovington, S. (2018) Rapport interne d'évaluation du projet Mission Vécu partagé et recommandations.

formation à l'ÉPÉUM, j'ai conçu un guide pédagogique⁷ pour les superviseurs. C'est un outil qui favorise le développement d'une compréhension commune de la vision pédagogique des stages de deuxième année. Le guide comprend des notions théoriques et pratiques liées à la supervision de stage et donne accès aux méthodes et aux stratégies relatives à cette fonction complexe et exigeante. Il sera même utilisé en Haïti où l'ÉPÉUM mène présentement un programme de formation en psychoéducation au campus Henri-Christophe de l'Université d'État d'Haïti, où sera diplômée une première cohorte d'étudiants.

De plus, des ateliers portant sur les différentes pédagogies à privilégier (analyse de cas et pédagogies par projets) ont également été réalisés auprès des superviseurs. La mise en place de modalités de communication de cette nature permet d'assurer une compréhension commune des aspects pédagogiques à considérer dans le cadre du stage. Bref, la version améliorée du dispositif pédagogique, qui comporte des modalités pédagogiques plus actives visant le développement du savoir-faire et du savoir-être des étudiants, est maintenant intégrée au stage de deuxième année du baccalauréat afin d'être pérenne.

L'innovation pédagogique proposée a changé la façon d'enseigner le stage de deuxième année du baccalauréat en psychoéducation. La conception s'appuie sur l'examen attentif des préoccupations des étudiants (Mandeville, 2009) relevées lors de l'analyse de la qualité pédagogique de la formation. En ce sens, le nouveau dispositif est au diapason non seulement des attentes des étudiants (Bédard et Béchar, 2009), mais aussi de la réforme de programme en cours à l'ÉPÉUM.

⁷ Hovington, S. (2018) Pour une supervision de qualité. Guide du superviseur de stage.

4. LES LIMITES, LES CONTRAINTES ET LES LEVIERS

Certaines contraintes ont été rencontrées au cours de l'intervention et le projet comporte certaines limites qui permettent de délimiter la portée des résultats obtenus. La limite principale de ce projet découle du fait qu'une recension des écrits et des pratiques sur les stages en psychoéducation n'a pu être réalisée à cause de contraintes temporelles. En effet, le projet d'innovation pédagogique devait répondre rapidement à une problématique identifiée dans un contexte spécifique, celui du stage de deuxième année de l'ÉPÉUM. Ainsi, de façon stratégique, une sélection de textes utiles et pertinents a mené au choix du cadre théorique et des pédagogies ciblées. De plus, la conception du nouveau dispositif est venue changer une pédagogie de type magistrale qui était établie depuis de nombreuses années auprès des stagiaires de deuxième année. En effet, « un manque de connaissances au sujet de la valeur de l'apprentissage actif, de la part d'enseignants-chercheurs dont l'expertise repose sur des champs extérieurs aux sciences reliées à l'apprentissage » (Taylor, 2009, p. 214) peut constituer une barrière au changement. Ainsi un autre obstacle était lié à une résistance de certains acteurs de la formation pratique face à une nouvelle approche pédagogique. En outre, l'implantation du projet s'est faite auprès d'un petit groupe de stagiaires effectuant tous leur stage dans la même organisation. Les supervisions en petits groupes sont habituellement réalisées auprès de stagiaires issus de milieux de pratique différents permettant ainsi un partage de pratiques diversifiées. Enfin, l'évaluation a permis de recueillir l'opinion des participants au projet d'innovation pédagogique. Or, malgré toutes les précautions prises, la posture simultanée de conceptrice, superviseuse et évaluatrice jouée par la doctorante peut avoir induit des biais dans l'information recueillie. De plus, le nombre de participants et la méthode retenue ne permettent pas la généralisation des résultats à l'ensemble des étudiants en

psychoéducation. Malgré ces limites, la conception de cette innovation pourrait favoriser les échanges sur les dispositifs pédagogiques qui démontrent leur capacité à soutenir les étudiants.

Les leviers quant à eux sont nombreux puisque plusieurs facteurs ont favorisé la mise en œuvre d'une innovation dans la pédagogie à l'ÉPÉUM. Premièrement, la discipline a servi d'accès à l'innovation pédagogique (Bédard et Béchar, 2009). En effet, l'OPPQ (2018) vient tout juste de concevoir le référentiel de compétences qui stipule que les psychoéducatrices et les psychoéducateurs utilisent des ressources internes liées à leurs connaissances, leurs savoir-faire de même que leurs savoir-être ou qualités personnelles et professionnelles. Deuxièmement, le contexte universitaire axé sur l'évolution de la discipline et l'amélioration des apprentissages des étudiants a contribué au succès des projets. En particulier, l'engagement et le soutien des responsables de la formation à l'ÉPÉUM (directeur, responsable de programme et des stages) ont été nécessaires afin de déployer le changement avec efficacité. Aussi, les milieux de stage concernés par l'innovation ont été partie prenante des développements et des impacts du projet. De plus, le contexte de formation de l'ÉPÉUM s'est avéré propice à la mise en œuvre d'une innovation pédagogique, car les membres du corps professoral se penchent présentement sur une refonte en profondeur du programme selon une approche par compétences. Troisièmement, le projet tient compte des commentaires et des attentes des étudiants au regard de leurs apprentissages (Bédard et Béchar, 2009). Ils réclament de nouvelles approches éducatives et « un programme qui établit des ponts entre la formation et la communauté externe » (Béchar et Bédard, 2009, p.65). Comme le souligne Poumay (2014), rendre les étudiants actifs et veiller à leur apprentissage en profondeur « correspond bien aux tendances vécues à travers les réformes de programme qui tentent de donner plus d'ampleur aux études de cas, [...] aux projets d'étudiants et autres méthodes

actives » (p.5). En ce sens, l'innovation pédagogique a encouragé les étudiants à construire leurs propres connaissances et à être actifs dans leurs propres apprentissages (Bédard et Béchard, 2009).

SECTION 2. SAVOIRS PROFESSIONNELS ET FAMILLES DE SITUATION

1. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Comme le souligne Raisky (1993) « les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus et réinterprétés par une logique de l'action » (p. 118). Par ailleurs, les savoirs professionnels qui émanent de ce doctorat se déploient dans une situation professionnelle (Le Boterf, 2006) ou une famille de situations (Jonnaert 2006; Scallon, 2004). Plus spécifiquement, au D.Ed., les savoirs professionnels sont définis comme étant :

des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace (savoirs d'expérience) dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes en termes d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées. Les savoirs professionnels soutiennent alors la professionnalisation des membres d'une communauté professionnelle en éducation⁸.

En ce sens, l'interrelation entre les savoirs issus de la pratique et les savoirs théoriques, produit des savoirs professionnels pertinents au domaine d'expertise dans lequel œuvre la doctorante et, plus largement, la communauté de pratique. Dans le cas qui nous concerne, les

⁸ Balises de l'Activité de synthèse (DED 923)

savoirs professionnels qui se dégagent des projets mènent à deux familles de situation : la formation au savoir-être pour et par la pratique et la supervision de stagiaires. Dans le cadre de cet essai, deux savoirs professionnels distincts seront présentés : intervenir dans le développement du savoir-être et mettre en œuvre une innovation pédagogique en contexte de stage.

Ainsi, la communauté professionnelle qui est interpellée par les savoirs professionnels présentés est composée des formateurs en psychoéducation et de formateurs auprès de stagiaires dans le domaine de l'intervention sociale. Le tableau 4 présente les savoirs professionnels, les actions clés associées et les résultats obtenus. Ils seront explicités en détails afin d'en faire valoir la validité et la pertinence.

Tableau 4. Savoirs professionnels

Familles de situations	La formation au savoir-être pour et par la pratique	
	La supervision de stagiaires	Mettre en œuvre une innovation pédagogique favorisant le développement du savoir-être en contexte de stage
Savoirs professionnels	Intervenir dans le développement du savoir-être	
Actions clés	<ul style="list-style-type: none"> ○ Clarifier la notion de savoir-être ○ Identifier et définir le savoir-être à prendre en compte dans la formation pratique ○ Identifier les indicateurs du savoir-être dans la formation pratique 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cerner le besoin ○ Concevoir un dispositif pédagogique ○ Implanter l'innovation pédagogique ○ Recueillir et analyser les données ○ Apprécier les effets de l'innovation pédagogique
Résultats	Référentiel du savoir-être pour la formation pratique	Dispositif pédagogique axé sur les pédagogies actives favorisant le savoir-être (plan cadre, cahier du stagiaire (activités d'apprentissage et évaluations))
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> ○ Compréhension commune du savoir-être auprès des formateurs ○ Meilleure compréhension des étudiants concernant les comportements liés au savoir-être 	<p>Guide sur la dimension pédagogique de la supervision destiné aux superviseurs de stage</p> <p>Ateliers pédagogiques destinés aux superviseurs</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Utilisation des outils proposés ○ Augmentation de la cohérence des actions entre superviseurs ○ Mobilisation des superviseurs pour mettre en place des pédagogies actives ○ Exposition des étudiants à un climat d'apprentissage bienveillant ○ Pérennité des pédagogies favorables au savoir-être

2. INTERVENIR DANS LE DÉVELOPPEMENT DU SAVOIR-ÊTRE

Développé à l'étape de la conception du projet d'innovation, le premier savoir professionnel qui se dégage des projets s'intitule : Intervenir dans le développement du savoir-être. Trois actions clés inspirées de Boudreault (2006) caractérisent ce premier savoir professionnel : clarifier la notion du savoir-être, identifier et définir le savoir-être à prendre en compte dans la formation pratique et identifier les indicateurs du savoir-être.

2.1 Clarifier la notion du savoir-être

La première action clé visait à clarifier la notion du savoir-être dans le contexte de la formation. En effet, tant que le concept n'est pas défini, les cibles de formation ne peuvent être explicitement identifiées (Pratte, Ross et Petitclerc, 2014).

Quelques ouvrages en psychologie sociale et en éducation (Albarracin, Johnson, Kumkale et Zanna, 2005; Boudreault, 2006; Maio et Haddock, 2015) ont été consultés afin de clarifier la notion du savoir-être. Or, je me suis surtout appuyée sur des auteurs clés en psychoéducation. Ainsi, les écrits de Gendreau (1978, 2001), de Renou (2005, 2014) et Potvin (2015) ont été retenus car ces auteurs ont tous été psychoéducateurs et professeurs chercheurs en psychoéducation et je partage leur vision de la profession. Ainsi, le savoir être correspond à tout ce que nous « savons être » au plan personnel (Gauvin et Laforge, 2006) En ce sens, le savoir-être est défini comme un ensemble d'attitudes (Boudreault, 2004) ou une façon habituelle d'être ou de teinter l'action (Roegiers, 2010). Il concerne tous les apprentissages liés aux émotions, intérêts, motivations, valeurs, attitudes, habiletés sociales (Potvin, 2015).

En effet, en psychoéducation, le savoir-être de l'intervenant est l'une des caractéristiques les plus importantes dans l'intervention. La relation psychoéducative, étant une relation humaine spécialisée, exige que les psychoéducateurs ajustent leurs attitudes au contexte du vécu éducatif partagé (Gendreau, 2001). Une relation dont l'essence même est d'être un moyen privilégié pour atteindre des objectifs de prévention ou de réadaptation auprès d'une personne en difficulté (Gendreau, 2001). Dans le cadre de la formation en psychoéducation, la relation psychoéducative s'établit d'abord à travers le savoir-être du psychoéducateur (Gendreau, 2001) dans l'exercice de six schèmes relationnels (considération, empathie, disponibilité, congruence, sécurité et confiance). Ce sont des éléments constitutifs de compétences liées au savoir-être manifestées en situation d'intervention avec différentes clientèles (Renou, 2014). Un schème relationnel est un instrument, un outil du savoir-être qui se construit dans le cadre d'interactions entre des personnes et que le psychoéducateur peut utiliser pour entrer en relation (Gendreau, 2001). Le schème relationnel est « le résultat d'un apprentissage; il est donc perfectible » (Gendreau 2001, p. 82). Il convient ici de rappeler l'importance que le modèle psychoéducatif et la formation accordent à l'intégration des schèmes relationnels, on ne saurait trop rappeler que l'efficacité du travail du psychoéducateur repose sur une intégration et un travail constant de ces schèmes relationnels (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux, 2012).

2.2 Identifier et définir le savoir-être à prendre en compte dans la formation

La deuxième action clé a permis d'identifier et de définir les savoir-être à développer chez l'étudiant en stage de deuxième année. Pour ce faire, divers documents ont été consultés:

- Ouvrages d’auteurs clés en psychoéducation (Gendreau 2001, Potvin, 2015, Renou, 2005, 2014);
- Rapports de recherches au collégial en techniques humaines (Grisé et Trottier, 1997, 2002);
- Publication de mémoires et thèses portant sur l’évaluation des attitudes ou des savoir-être (Beauchamp 2013, Gosselin 2010, Lussier, 2012);
- Profil des compétences et code de déontologie de l’OPPQ;
- Profil du diplômé de l’ÉPÉUM (document de travail);
- Cahiers des stages de 2^{ième} et 3^e de l’ÉPÉUM;
- Ouvrages qui traitent des savoir-être dans d’autres domaines (Bellier 2004, Boudreault 2004, Gauvin et Laforge 2006).

Ce sont les schèmes relationnels (confiance, congruence, disponibilité, sécurité, empathie, considération) tels que définis par Gendreau (2001) qui ont été retenus comme savoir-être principaux, car ils font partie des fondements du modèle d’intervention psychoéducative et ils sont au cœur de la formation des étudiants. De plus, ce choix permet d’assurer une cohérence entre les apprentissages antérieurs car ces concepts fondamentaux de la profession ont été présentés lors des cours d’introduction à la profession.

La consultation de divers documents a permis d’identifier quatre autres savoir-être pertinents à développer. Ainsi, le concept de connaissance de soi tel que défini par Gauvin et Laforge (2006) a été retenu car on dit souvent des psychoéducateurs qu’ils sont leur propre outil de travail. Le concept d’esprit d’équipe tel que défini par Boudreault (2006) a aussi été retenu afin d’en faire valoir l’importance dans le contexte de la supervision de groupe. L’expérience d’un premier stage étant parfois perçue comme étant stressante et chargée émotionnellement, les concepts de prise en charge personnelle et d’adaptation personnelle tels que définis par Grisé et Trottier (2002) ont aussi été retenus.

Le choix des savoir-être a été fait à la suite d'une réflexion sur ce qui est fondamental en psychoéducation. Ainsi, il ne s'agissait pas d'ajouter du contenu à un programme de formation déjà bien chargé, mais bien de cibler des savoir-être essentiels au développement des compétences des futurs psychoéducateurs. Le choix a donc été restreint à dix savoir-être.

2.3 Identifier les indicateurs des savoir-être

Bien que Gendreau (2001) ait décrit et illustré chaque schème relationnel à l'aide de nombreux exemples, une description univoque des comportements observables attendus n'a pas été effectuée. Or, comme le souligne Renou (2014), on doit chercher à étendre ces descriptions à des cibles de formation. Selon Grisé et Trottier (2002), le comportement « est une manifestation concrète qui traduit l'expression d'une attitude dans une tâche professionnelle » (p.20). Ainsi, « le comportement pourra être évalué lors d'une performance si ce comportement est énoncé de façon spécifique et précise de façon à ce qu'il nous permette son observation » (p. 22). La sélection des indicateurs a permis de dégager, dans une représentation la plus univoque possible, ce qui est attendu comme comportement dans une situation professionnelle, c'est-à-dire ce qui sera observé pour informer l'enseignant et les étudiants que le savoir-être se manifeste (Boudreault, 2006).

Les documents de stage existants de l'École ont été utilisés afin d'identifier les comportements observables associés aux différents schèmes relationnels. D'autres énoncés ont été choisis à partir des documents cités préalablement. Pour l'ensemble des savoir-être retenus, 135 énoncés ont été ciblés car ils pouvaient être liés aux compétences attendues d'un futur psychoéducateur. Ces énoncés sont des comportements attendus, des indicateurs ou des repères tangibles qui permettent de préciser les attentes (Lussier et Gosselin, 2015).

Les savoir-être retenus, leurs définitions et les indicateurs associés ont ensuite été présentés aux acteurs du milieu. Plus spécifiquement, un groupe de discussion mené sous la forme d'une rencontre d'échanges et de validation des savoir-être eu lieu auprès d'un groupe composé de trois coordonnatrices de stage et de trois superviseuses de stage expérimentées (annexe B). En effet, les savoirs expérientiels des coordonnatrices des stages et des superviseuses sont des ressources précieuses à mobiliser afin d'obtenir un portrait juste des savoir-être attendus (Lussier et Gosselin, 2015). Les participantes à la rencontre étaient appelées à donner leur opinion quant à la pertinence et la clarté des énoncés choisis pour décrire les savoir-être ciblés pour le projet (annexe C).

Pour ce faire, le groupe a tout d'abord eu à évaluer le degré de pertinence de l'ensemble des énoncés (au total) sur une échelle valant de 1 à 4 points : pas du tout pertinent (1 point), peu pertinent (2 points), pertinent (3 points) et très pertinent (4 points). Le groupe s'est aussi interrogé sur la pertinence d'enseigner ou d'évaluer ce comportement dans un contexte de stage de deuxième année.

La clarté de chacun des énoncés a aussi été évaluée de manière à garantir une compréhension sans ambiguïté. Comme pour la pertinence, une échelle valant de 1 à 4 points a été utilisée : pas du tout clair (1 point), peu clair (2 points), clair (3 points) et très clair (4 points). De plus, il était possible de caractériser davantage un savoir-être en y associant d'autres comportements, dans la mesure où ceux-ci présentent une manifestation pertinente de l'apprentissage du savoir-être. Les échanges ont favorisé l'émergence d'opinions en fonction des expériences de chaque participante. En somme, cette méthode a permis de valider la pertinence et l'adéquation des savoir-être ciblés pour le projet.

L'identification des savoir-être et des comportements qui y sont reliés a permis d'élaborer une liste des indicateurs du savoir-être pour le stage de deuxième année. Cette liste est en quelque sorte le référentiel du savoir-être des stagiaires en deuxième année. De ce fait, la liste a été utilisée pour créer une grille d'évaluation des comportements attendus. Le tableau 5 présente un exemple de savoir-être et les indicateurs associés tels qu'ils figurent dans le cahier du stagiaire.

Tableau 5. Le savoir-être (sécurité) et les indicateurs associés

Sécurité	4	3	2	1	0	NSP
L'étudiant démontre de la fermeté et de l'autocontrôle lorsque la situation l'exige						
L'étudiant manifeste de l'assurance dans la prise en charge des situations d'intervention						
L'étudiant garantit sa propre sécurité physique et psychologique en stage						
L'étudiant reconnaît les signaux qui pourraient compromettre la sécurité physique ou psychologique d'une personne						
L'étudiant intervient dans des situations où la sécurité physique ou psychologique de la personne est compromise afin de rétablir un équilibre						

(0=non maîtrisé; 1=partiellement maîtrisé; 2= maîtrisé; 3= très bien maîtrisé; 4= excellente maîtrise; NSP= ne s'applique pas)

3. METTRE EN ŒUVRE UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DU SAVOIR-ÊTRE

Le deuxième savoir professionnel qui se dégage des projets s'intitule : Mettre en œuvre une innovation pédagogique en contexte de stage. Cinq actions clés caractérisent ce savoir professionnel, c'est-à-dire, cerner le besoin, concevoir une innovation pédagogique, implanter l'innovation pédagogique, recueillir et analyser les données et apprécier les effets de l'innovation pédagogique.

3.1. Cerner le besoin

Une des premières actions clés visait à cerner le besoin lié au développement du savoir-être dans la formation. Comme mentionné dans la première section de l'essai, une collecte de données à propos de la qualité pédagogique de la formation auprès des différents acteurs concernés a été menée. La collecte de données s'est déroulée de février à juin 2016. Elle visait à recueillir le point de vue de différents acteurs au sujet des défis de la formation pédagogique à l'ÉPÉUM en vue d'établir un diagnostic de la situation. Les répondants étaient invités à identifier ce qui, à leur avis, est problématique ou doit être retravaillé au regard des contenus, des séquences d'enseignement et des stratégies pédagogiques afin d'améliorer la qualité de la formation. Les sources suivantes ont permis de documenter la situation :

- Entrevues semi-dirigées auprès du corps professoral ;
- Groupe de discussion focalisée auprès d'étudiants inscrits au baccalauréat et à la maîtrise;
- Sondage par questionnaire en ligne auprès des chargés de cours du programme;

Par ailleurs, les documents suivants ont été consultés :

- Rapport d'autoévaluation du baccalauréat bidisciplinaire;
- Rapport des évaluatrices externes (baccalauréat bidisciplinaire);
- Avis départemental sur le rapport d'évaluation (baccalauréat bidisciplinaire);
- Analyse du cahier de la formation clinique;
- Compte-rendu du comité de la formation de la rencontre avec les responsables pédagogiques de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal;
- Tableau synthèse des actes réservés abordés dans les cours de baccalauréat et de maîtrise.

3.1.1 Les entrevues semi-dirigées auprès du corps professoral

Dans un premier temps, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées par moi-même et ma co-directrice. Les participants (n=9) ont été choisis en fonction de leur expertise et de leurs connaissances des enjeux du programme. Un document explicatif des travaux du comité et une invitation à participer de façon volontaire à une entrevue d'une heure leur avaient été envoyés et tous ont répondu favorablement à la demande. Le document explicatif présentait les thèmes (qualité des contenus, cohérence et séquence des cours, qualité des stratégies pédagogiques) abordés lors de l'entrevue. Les entrevues se sont déroulées de façon conviviale alors qu'il s'agissait surtout d'identifier librement les enjeux liés aux différents thèmes et de partager spontanément des opinions quant aux forces et aux défis liés à la qualité pédagogique de la formation.

Par la suite, des rencontres du même type ont été réalisées avec les trois personnes responsables des stages. Les entrevues n'ont pas fait l'objet d'enregistrement. La prise de notes lors de l'entrevue a plutôt été privilégiée et les résumés des différentes entrevues ont été réalisés et validés, lorsque nécessaire, par les deux personnes responsables des entrevues. Afin de faciliter l'analyse, les résumés des entrevues ont été conçus en respectant le même gabarit. Ainsi, il s'agissait d'identifier les enjeux liés à la formation, ensuite de décrire la nature du problème et finalement d'identifier des pistes de solutions évoquées.

3.1.2 Le groupe de discussion focalisée auprès des étudiants

Dans un deuxième temps, un groupe de discussion focalisée auprès des étudiants du baccalauréat et de la maîtrise a été réalisé. Cette rencontre, d'une durée d'environ une heure et demie, a rassemblé douze participants et a été animée par une étudiante au doctorat en

psychoéducation, alors qu'une autre doctorante a effectué la prise de notes. Les participants au groupe de discussion devaient être inscrits en deuxième ou troisième année du baccalauréat. Les étudiants de maîtrise devaient avoir fait la majorité de leurs études à l'ÉPÉUM. Les étudiants ont été sollicités par le biais du site Facebook de l'Association étudiante du programme. Le guide d'animation était composé de questions ouvertes liées aux trois cibles d'amélioration identifiées par le comité : la qualité des contenus, la séquence des enseignements et les stratégies pédagogiques. De plus, afin d'obtenir un résumé qui permettait une analyse cohérente des propos tenus par les participants lors de la rencontre, les étudiantes ont suivi le même modèle de prise de notes que celui qui avait été utilisé pour la rédaction des résumés des entrevues semi-dirigées du corps professoral.

3.1.3 Sondage auprès des chargés de cours

Dans un troisième temps, un sondage par questionnaire en ligne a été réalisé auprès des chargés de cours qui ont offert au moins un cours ou qui ont occupé un poste de superviseur de stage dans le programme de baccalauréat ou de maîtrise depuis l'année 2012. Au total, 23 questions ouvertes et fermées ont été élaborées. Le taux de participation est de 42 % (13 répondants sur une possibilité de 31).

3.1.4 Traitement des informations

Les données quantitatives du sondage ont été soumises à des analyses descriptives (fréquences et pourcentages). Les méthodes de collecte privilégiées ont surtout généré des données qualitatives portant, entre autres, sur les expériences, les opinions, les sentiments et les connaissances des participants quant à la qualité pédagogique de la formation. Une analyse

thématique a été privilégiée afin de procéder au repérage et à l'examen des thèmes abordés dans l'ensemble du corpus (Paillé et Muchielli, 2016). Une démarche de thématisation en continue a permis d'identifier et de noter des thèmes au fur et mesure de la lecture des textes du corpus puis de les regrouper au besoin. Par la suite, un relevé de thèmes ventilé par colonnes avec extraits de verbatim a été réalisé et validé par la co-directrice du projet. Cette façon de procéder a permis de tenir compte des redondances, répétitions et subdivisions naturelles du discours. Les thèmes ont été listés directement sous des rubriques reprenant les trois cibles d'amélioration de la qualité pédagogique de la formation.

À terme, la démarche a permis d'identifier les défis (19 constats) de la formation pédagogique à l'École. Les résultats ont été présentés aux membres de l'équipe du programme à l'aide d'un rapport (Hovington et Dufour, 2016) et discutés lors d'une journée d'étude consacrée à la refonte du programme. Plus spécifiquement, cette analyse a mené à l'identification des trois constats qui ont servi d'ancrages au présent projet d'innovation.

3.2 Concevoir l'innovation pédagogique

La deuxième action clé vise à concevoir l'innovation pédagogique. La mise en place d'une innovation pédagogique représente une opportunité de faire autrement et permet de revoir la pédagogie proposée (Bédard et Béchar, 2009). Or, afin d'optimiser la qualité pédagogique des stages, des conditions propices au transfert des apprentissages doivent être considérées (Vanpee et al., 2010). Ainsi, l'innovation pédagogique proposée s'appuie, entre autres, sur les constats relevés lors de l'analyse de la qualité pédagogique de la formation à l'ÉPÉUM et sur les deux principes

du cadre théorique de l'apprentissage et l'enseignement contextualisé et authentique (AECA) (Frenay et Bédard, 2004).

3.2.1 L'apprentissage et l'enseignement contextualisés et authentiques (AECA)

Le cadre théorique de l'AECA s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste (Vanpee et al., 2010) souvent évoquée lorsqu'on parle de pédagogies actives (Bédard et al., 2000) et il vise à établir « une passerelle entre l'apprentissage des théories et l'apprentissage des pratiques en terrain professionnel en activant un processus itératif entre ces espaces d'apprentissage très différents » (Vierset et al., 2015, p. 5). L'AECA propose deux grands principes « qui guident les choix pédagogiques à prendre dans les situations de formation » (Vierset et al., 2015, p. 5) : l'authenticité du contexte et le compagnonnage cognitif.

Le principe de l'authenticité du contexte. Ce premier principe sous-entend que la contextualisation des connaissances, par exemple en stage, favorise le transfert des apprentissages (Frenay et Bédard, 2004). En ce sens, les stages deviennent des moments privilégiés pour le développement de compétences liées au savoir-faire et au savoir-être, car le stagiaire exerce sa pratique et y développe une relation avec l'autre qui l'amène à vivre différents sentiments et à en prendre conscience (Renou, 2014). En outre, la supervision permet aussi d'analyser, à l'aide des connaissances acquises antérieurement, des situations réelles d'intervention et d'identifier certaines caractéristiques personnelles et professionnelles du stagiaire (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005).

Le principe du compagnonnage cognitif. Ce second principe postule que « la construction du savoir chez l'apprenant est facilitée par un travail d'encadrement adéquat offert par

l'accompagnateur qui suscite l'engagement cognitif et métacognitif de l'apprenant » (Vierset et al., 2015, p. 5). En ce sens, la relation pédagogique qui unit le superviseur aux stagiaires revêt une grande importance lors des situations d'apprentissage, puisqu'elle a une incidence tant du point de vue cognitif que sociocognitif, affectif et relationnel (Vierset et al., 2015). Le superviseur doit en quelque sorte devenir le miroir de la personne supervisée. Sa rétroaction sur les attitudes fait en sorte que le stagiaire s'entend parler et se voit agir et par ce reflet, il permet au stagiaire de se regarder être (Rousseau et al., 2005). En définitive, les contextes d'apprentissage dans le milieu de stage et lors des supervisions en contexte universitaire, complémentaires, permettent de tirer avantage des principes et des conditions du modèle de l'AECA.

L'objectif du premier stage au baccalauréat, suivi en deuxième année, vise le développement des compétences professionnelles en situation réelle d'intervention auprès d'une clientèle en difficulté d'adaptation et en contexte de supervision. Pour plusieurs stagiaires, il s'agit de leur première occasion d'apprivoiser en contexte professionnel des habiletés et des attitudes nécessaires à l'exercice de leur future profession. En ce sens, le stage offre une occasion de les amener à s'engager dans un processus de développement de savoir-faire et de savoir-être. Ainsi, le temps normalement alloué à l'exposé magistral en grand groupe a été réorganisé de façon à permettre le recours aux pédagogies actives. Trois pédagogies actives ont été privilégiées lors de la conception du projet: les discussions, l'analyse des cas et la pédagogie par projets. Les discussions permettent aux étudiants d'exprimer leur conception personnelle (Brookfield, et Preskill, 2016) et de faire face à des interprétations multiples d'une même situation. Les discussions sur le vécu en stage sont des occasions d'identifier des attitudes appropriées à la discipline (Vanpee et al. 2010) et de soutenir le développement de compétences. À cet égard,

Svinicki et McKeachie (2014) soutiennent que l'utilisation des discussions en classe améliore la qualité des apprentissages. L'analyse de cas consiste à amener le groupe de stagiaire à analyser et solutionner une situation problématique élaborée à partir d'un fait vécu (Svinicki et McKeachie, 2014). Elle favorise la réflexion à propos de situations issues du contexte professionnel ou de mobilisation, ce qui rend les stagiaires capables faire des liens avec la théorie et donner du sens à l'apprentissage de la discipline (Ménard, 2014). Enfin, la pédagogie par projets part du principe de Dewey (1899, dans Leduc, 2014) selon lequel c'est en agissant que l'étudiant apprend et se construit, ce qui favorise le passage de la théorie à la pratique par l'intermédiaire d'une production concrète qu'est le projet (Leduc, 2014; Proulx, 2004). Le projet permet la mise en œuvre de différents savoirs et il vise l'apprentissage dans l'action, tout en fournissant à l'étudiant une perspective professionnelle, favorisant ainsi le transfert des apprentissages (Frenay et Bédard, 2006; Grisé et Trottier, 1997).

Les tableaux 6 et 7 présentent les deux principes de l'AECA, qui se déclinent chacun en sept conditions à mettre en œuvre dans les situations de formation. Ils énumèrent aussi les pédagogies et les modalités d'encadrement et d'évaluation permettant d'actualiser les principes et les conditions de l'AECA et les relations possibles entre ces pédagogies et les conditions du modèle.

Tableau 6. Les pédagogies et le principe de l'authenticité du contexte

Pédagogies du nouveau dispositif de stage Supervision collective et individuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ Les discussions ○ L'analyse de cas ○ La pédagogie par projets
Principe 1 : Authenticité du contexte
Respecter le contexte de transfert des apprentissages : L'analyse de cas permet aux stagiaires de réfléchir à des situations issues du contexte professionnel et appréhender des contextes où des savoir-être pourraient être investis.
Soutenir le développement de compétences dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage : En réalisant un projet, le stagiaire apprend par l'action, il consolide ses acquis en développant son savoir-être.
Proposer des situations d'apprentissage complètes et complexes : L'analyse de cas privilégie l'usage de cas issus de la pratique et ceux-ci traitent de valeurs, d'incidents critiques qui peuvent faire émerger des croyances. Ces croyances sont au cœur du développement du savoir-être.
Faire référence à plusieurs contenus disciplinaires et favoriser leur articulation : L'analyse de cas à l'aide de séquence de réactions et d'interventions permet d'exploiter des contenus liés à l'observation et l'évaluation psychoéducatives et d'identifier le savoir-être dans l'intervention.
Confronter les étudiants à des situations-problèmes de niveau de complexité variable : La réalisation d'un projet vise souvent à répondre à un besoin réel du milieu d'intervention. Le projet est signifiant et comporte son lot d'incertitudes. En apprenant à composer avec de telles situations, le stagiaire augmente sa confiance en ses habiletés professionnelles.
Présenter aux étudiants des situations-problèmes diversifiées : L'analyse de cas et les discussions permettent d'aborder des situations concrètes pour exercer la capacité à analyser les situations malgré la complexité et à rechercher les solutions qui répondent le plus aux problèmes à résoudre.
Proposer aux étudiants des solutions/conclusions/interprétations multiples pour une même situation : Lors de l'analyse de cas ou de discussions sur le vécu en stage, deux stagiaires peuvent arriver à des solutions différentes, toutes deux applicables et susceptibles d'être efficaces.
Modalité d'encadrement et d'évaluation Journal de bord Cahier du stagiaire Grilles d'évaluation (comportements observables)

Tableau 7. Les pédagogies et le principe du compagnonnage cognitif

Pédagogies du nouveau dispositif de stage Supervisions collective et individuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ Les discussions ○ L'analyse de cas ○ La pédagogie par projets
Principe 2 : Le compagnonnage cognitif
Articuler les connaissances : Les efforts déployés pour que les stagiaires développent des attitudes doivent être significatifs. Le superviseur devrait structurer et restructurer les savoirs et de faire des liens assurant la construction de connaissances. La rétroaction au journal de bord contribue à cette articulation.
Penser de manière réflexive : L'analyse de cas est une occasion de susciter des discussions sur des croyances ou des émotions éprouvées face à une personne en difficulté. Les questions et les rétroactions du superviseur permettent de favoriser la capacité réflexive du stagiaire.
Préparer le transfert des apprentissages : La pédagogie par projets permet aux stagiaires de généraliser ou de discriminer des connaissances en contexte réel d'intervention et de vécu partagé avec la personne ou le groupe de personnes.
Observer et guider l'étudiant : L'analyse des cas permet au superviseur d'adopter un rôle de médiateur afin de favoriser la réflexion et les relations interpersonnelles avec les stagiaires. Son rôle est d'observer et de les aider à prendre conscience de l'importance de leur contribution au travail d'équipe, contribuant ainsi au sentiment de confiance.
Fournir du soutien à l'étudiant : La pédagogie par projets laisse une part de liberté aux stagiaires dans les choix et les décisions. Ainsi, le superviseur partage le pouvoir de la classe, en adoptant un rôle de guide. Le journal de bord est un outil à utiliser pour offrir une rétroaction et un soutien aux stagiaires.
Modéliser cognitivement la tâche : La verbalisation de stratégies cognitives et métacognitives de la part du superviseur aide le stagiaire à prendre conscience des fonctionnements qui lui sont propres. L'analyse des cas est une occasion de faire preuve de respect pour ce que disent les stagiaires et le superviseur fait office d'agent de socialisation étant responsable de s'assurer que les stagiaires progressent dans le développement des attitudes.
Accompagner l'exercice autonome : Les trois pédagogies favorisent l'initiative et la prise en charge de sa propre démarche de travail, de son autonomie de pensée et d'action attendues du milieu de travail.
Modalité d'encadrement et d'évaluation Journal de bord Cahier du stagiaire Grilles d'évaluation (comportements observables)

Les assises théoriques des pédagogies ciblées ayant été déterminées, il importait également d'informer le mieux possible les acteurs qui allaient être touchés par ce changement (Bédard et Béchard, 2009). Pour ce faire, un plan de cours cadre (annexe E) a été réalisé et partagé aux membres du comité pédagogique de l'École.

Le plan de cours cadre présente les compétences ciblées pour un cours ou un stage. Plusieurs sources d'information ont été consultées afin de cibler les compétences à développer : les cahiers de stage, la description du cours telle que présentée dans l'annuaire de l'université, le profil des compétences de l'OPPQ et le profil du diplômé de l'ÉPÉUM. De plus, la place du cours dans le programme a été considérée. En effet, il importe de préciser les compétences attendues en fonction de la place du cours dans le programme, en le situant par rapport aux cours préalables, aux cours de même trimestre et à ceux des trimestres à venir (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Afin de réaliser le plan cadre, une cartographie sous la forme d'une structure rayonnante (Scallon, 2004) a été réalisée et a permis de cibler les savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser dans la cadre du projet. La figure 1 présente la cartographie qui a servi d'assise pour la conception du plan cadre et du plan de cours.

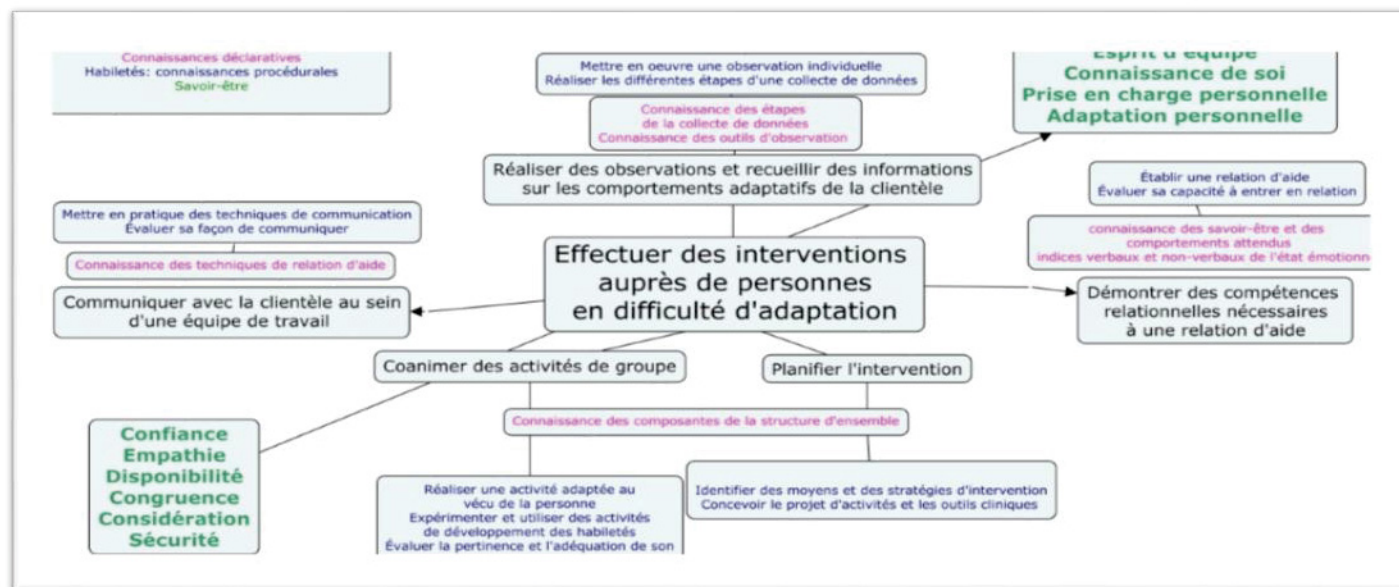


Figure 1. Cartographie de la compétence

Cette représentation de la compétence attendue est pertinente car elle s'inscrit en cohérence avec les cours offerts en deuxième année de baccalauréat. De plus, les éléments de compétence (sous-compétences) ciblés sont liés aux pistes de solutions identifiées par les étudiants lors de l'analyse de la qualité pédagogique à l'ÉPÉUM.

3.3 Implanter l'innovation pédagogique

La troisième action clé a mené à l'implantation de l'innovation pédagogique pendant l'année scolaire 2017-2018. En se fondant sur un échantillon intentionnel (Patton, 2002), 12 stagiaires de deuxième année ont été sélectionnés sur la base de deux critères d'inclusion, soit une première expérience de stage en psychoéducation et un placement en stage déjà confirmé en avril

2017. L'école ayant une entente de placement de stagiaires préétablies avec un centre de réadaptation de la grande région de Montréal, il a été convenu que tous les stagiaires participants au projet seraient issus de cette entente. Cette façon de procéder a permis à la doctorante de rencontrer les stagiaires avant la fin de l'année scolaire 2017, de leur présenter le projet (annexe D) d'obtenir le consentement verbal des participants avant le début de la session d'automne 2017. Les stagiaires ont été répartis dans différentes unités du centre de réadaptation. Le tableau présente cette répartition.

Tableau 8. Répartition des stagiaires

Nombre d'étudiants	Type d'unité
1	Foyer de groupe/ filles adolescentes
1	Unité d'évaluation/ filles adolescentes
1	Unité globalisante/ filles adolescentes
1	Unité protection de la jeunesse/ enfants- filles
8	Unités globalisantes/ garçons adolescents

3.3.1 *La supervision au cœur du dispositif pédagogique*

Lorsqu'il s'agit d'amener les étudiants à développer des compétences liées au savoir-être, des modalités d'apprentissage demandant leur participation active assurent de meilleurs résultats (Grisé et Trottier, 1997). Ainsi, le projet d'innovation a permis de remettre la supervision à l'avant-plan dans la formation des stagiaires. Dès lors, l'enseignement magistral offert à l'ensemble de la cohorte des stagiaires a été remplacé par des supervisions collectives en petits sous-groupes et par de la supervision individuelle. Dans ce contexte, les stagiaires inscrits au projet ont participé à des supervisions collectives en milieu universitaire, de trois heures par semaine, de septembre 2017 à avril 2018. Au total, 18 rencontres ont eu lieu pour un total de 54 heures de supervision. Les

étudiants ont également participé à deux rencontres de supervision individuelles (1 à l'hiver, 1 à l'automne) avec le superviseur.

Dans sa fonction pédagogique, la supervision favorise l'acquisition des savoirs en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs (Villeneuve, 1994). Cette supervision est comprise comme une démarche d'échanges, à l'intérieur d'une relation de confiance avec le superviseur, permettant le développement d'un savoir professionnel, et une réflexion sur l'action (Barbès, 2001). Dans ce contexte, l'accompagnement du stagiaire est axé sur le plan cognitif et de la régulation des apprentissages, mais aussi sur le plan affectif (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010). En effet, le superviseur est amené « à jouer sur un double registre : relationnel, compte tenu de la proximité sociale avec les étudiants débutants; cognitif, grâce à l'activation de leur niveau d'expertise » (Baudrit, 2002, p. 39-40). Plus spécifiquement, dans sa fonction de soutien (Villeneuve, 1994), la supervision vise à favoriser le développement des compétences et des attitudes professionnelles en développant un esprit d'analyse et une méthode clinique, et en réfléchissant aux enjeux personnels qui influencent le savoir être et les actions du stagiaire.

Par ailleurs, afin de tenir compte des commentaires recueillis lors de l'analyse préalable au présent projet d'innovation, à savoir que la rétroaction formative n'était pas suffisamment présente dans la formation, deux supervisions individuelles ont été ajoutées à l'expérience de stage des étudiants. La supervision individuelle est une discussion d'une heure entre le superviseur et le stagiaire et elle a eu lieu à deux reprises pendant la durée du stage (1 rencontre à l'automne, une rencontre à l'hiver). Le superviseur peut ainsi offrir une rétroaction constructive au stagiaire et l'inviter à penser de manière réflexive en portant une attention sur ses actions (Vanpee et al. 2010)

au sens où l'entend Schön (1983) lorsqu'il parle de praticien réflexif, c'est-à-dire capable de prendre sa propre action comme objet de réflexion, après mise à distance et prise de recul (Viollet, 2011). En ce qui a trait au savoir-être, les stagiaires pourraient être appelés à justifier l'adoption d'une attitude relationnelle envers la personne en difficulté, renforçant ainsi leur connaissance de soi.

3.3.2 Les pédagogies mises en œuvre lors de l'implantation

3.3.2.1 Les discussions

Afin de répondre aux attentes des étudiants quant à la place accordée aux discussions sur le vécu en stage. Celles-ci ont occupé une place importante lors des supervisions de groupe (Svinicki et McKeachie, 2014). Dans le cadre de la supervision, différents thèmes relatifs à la pratique professionnelle comme la relation de confiance ou le rôle d'autorité ont été abordés afin de contribuer au développement personnel et professionnel du stagiaire.

3.3.2.2 L'analyse de cas

Plusieurs heures de la supervision ont été consacrées à l'analyse de cas. L'analyse de cas permet d'aborder des situations concrètes pour exercer la capacité à analyser les problèmes malgré la complexité des situations et à rechercher les solutions qui y répondent le mieux (Van Stappen, 1989). Dans le cadre du projet d'innovation, les situations proposées prenaient la forme d'une situation observée en contexte de stage analysée à l'aide de l'évaluation fonctionnelle (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006) et du processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) (Paquette et Atlan, 2012). Cette situation présente les comportements adoptés par la personne à la suite d'une

intervention du stagiaire. L'utilisation de cette méthode axée sur la discussion (Brookfield et Preskill, 2016) permet de développer une perception plus juste et plus nuancée des problèmes et une conscience des lacunes de la seule perception personnelle (King, 1997). C'est aussi une occasion de valoriser l'apport des collègues, de justifier une démarche et d'améliorer les habiletés liées au travail et à l'esprit d'équipe (Ménard, 2014).

3.3.2.3 La pédagogie par projets

La pédagogie par projets favorise l'engagement des étudiantes et des étudiants dans la réalisation d'un projet signifiant (Simonds, Behrens, et Holzbauer 2017) aux plans affectif et cognitif (Raby, 2016). En réalisant un projet, l'étudiant apprend par l'action, il consolide ses acquis en intégrant des attitudes professionnelles (Wurdinger, 2016). La réalisation d'un projet vise souvent à répondre à une problématique réelle ou à un besoin du milieu d'intervention et, en ce sens, elle devient signifiante et comporte une valeur affective (Raby, 2016). Cette pédagogie ouvre en particulier la voie à un climat de coopération (Hennay, 2006) et elle offre aux stagiaires des opportunités d'initiatives et de prise en charge autonome (Vanpee *et al.*, 2010).

Dans le cadre du projet d'innovation, les étudiants ont conçu et réalisé deux projets d'activités psychoéducatives. Dans un premier temps, les étudiants ont réalisé une activité psychoéducative en contexte de groupe dans un milieu d'intervention. L'accompagnement du superviseur lors de la planification de l'activité et sa présence lors de son animation ont permis d'offrir une rétroaction ciblée aux étudiants et sont propices à la modélisation (Frenay et Bédard, 2004). La réalisation de tels projets où l'enseignant adopte un rôle d'observateur et de guide permet aux étudiants de développer des compétences liées au savoir-être et de les mobiliser en contexte

professionnel de façon graduelle. Dans un deuxième temps, chaque étudiant a planifié et animé une activité psychoéducative dans son propre milieu de stage. En effet, en réalisant un projet, les stagiaires acquièrent de nouvelles connaissances tout en consolidant leurs acquis par l'intégration d'habiletés spécifiques et d'attitudes qui les préparent davantage à la vie professionnelle (Simonds et al., 2017).

3.3.3 Les modalités d'encadrement et d'évaluation

L'évaluation du stage comportait des modalités d'évaluation formative et sommative. La rédaction du journal de bord a été la modalité de rétroaction formative privilégiée dans le cadre du stage. Plus spécifiquement, les stagiaires ont rédigé 6 journaux de bord. Ils pouvaient s'inspirer de thèmes ou de questions suggérés dans le cahier du stagiaire et ils pouvaient remettre le journal au moment jugé opportun sur la plateforme STUDIUM du cours. Le journal de bord est un outil privilégié de réflexion, car il permet à l'étudiant de faire un retour sur une situation ou un événement significatif afin d'en dégager un sens (Boutin et Camarais, 2001). La rétroaction offerte par le superviseur dirige l'attention des étudiants vers les connaissances et compétences développées ou à acquérir (Vanpee et al. 2010). L'étudiant peut décrire un aspect significatif de son vécu en stage, questionner ses croyances, ses agirs, ses attitudes. Le tableau 9 suivant présente des exemples de questions de réflexion du journal de bord.

Tableau 9. Questions de réflexion du journal de bord

Préparer les premiers contacts : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment voudrais-tu que se passe la première rencontre? ▪ Quelles impressions voudrais-tu donner? ▪ Quelles attitudes devrais-tu adopter? ▪ Quelles attitudes devrais-tu éviter? ▪ Quelles images as-tu de ton milieu? Les images positives? Les images négatives?
Mon principal outil de travail en stage, c'est moi! <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que penses-tu pouvoir utiliser de ce que tu sais? ▪ Que penses-tu pouvoir utiliser de ce que tu es?
Retour sur la première semaine de stage <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce que l'accueil s'est passé comme tu l'avais prévu? ▪ Tes forces et tes défis lors de cette première semaine? ▪ La relation entre toi et les autres : ce qui a été facile et ce qui a été difficile? Avec les sujets, les intervenants? ▪ Satisfactions et déceptions?

Les deux évaluations de la performance en stage, une évaluation formative à la fin de la session d'automne et une évaluation sommative au printemps, ont été réalisées lors de rencontres tripartites dans le milieu de stage. La grille d'évaluation, réalisée à partir des indicateurs du savoir-être et du savoir-faire, a été utilisée lors des deux rencontres avec l'accompagnateur dans le milieu.

3.4 Recueillir et analyser les données

La quatrième action clé a permis de recueillir et d'analyser les données. En effet, dès la première année d'implantation d'une innovation pédagogique, « il est possible de réfléchir à la mesure de l'impact du changement » (Bédard et Béchar, 2009, p. 256). Ainsi, la démarche évaluative porte sur l'appréciation de l'innovation pédagogique par les stagiaires et leurs accompagnateurs car « ces perceptions apparaissent comme plus déterminantes que les caractéristiques propres à l'innovation elle-même » (Bédard et Béchar, 2009, p. 256). En particulier, l'évaluation permet d'interroger le bien-fondé, les forces et les limites (Jouquan, 2009)

des pédagogies à favoriser pour développer le savoir-être chez les étudiants. Elle vise à optimiser le dispositif pédagogique des stages. Un certificat d'attestation éthique a été accordé par l'Université de Sherbrooke (annexe F).

Les douze stagiaires du projet (sur une cohorte de 113 étudiantes et étudiants; 9 femmes et 3 hommes, âgés entre 20 et 30 ans) et 5 des 12 accompagnateurs des milieux de stage ont participé à l'évaluation de l'innovation. Les douze étudiants ont signé un formulaire de consentement à participer à l'évaluation du projet. Cinq accompagnateurs ont participé volontairement au sondage de satisfaction des stages qui est envoyé à l'ensemble de accompagnateurs des stages de deuxième année.

La collecte de données a été effectuée à la fin du stage, au printemps 2017. Une méthodologie mixte combinant des méthodes de collecte de données qualitatives et quantitatives et s'appuyant sur la triangulation de trois sources d'information et deux types de répondants a permis d'assurer une plus grande validité des résultats (Depover, Karsenti et Komis, 2011).

3.4.1 Le groupe de discussion

Les douze stagiaires ont participé à un groupe de discussion, d'une durée de deux heures, animé par une professionnelle de recherche sans lien avec le projet d'innovation. Elle était assistée d'un étudiant gradué de maîtrise de l'ÉPÉUM, qui a pris des notes et clarifié des interventions au besoin. Ce groupe de discussion, conçu et animé en conformité avec les principes propres à cette modalité de collecte d'informations (Baribeau, 2009; Geoffrion, 2016; Krueger, 1994), visait à recueillir l'opinion des étudiants quant aux modalités pédagogiques privilégiées dans le cadre du

projet d'innovation. Trois aspects du projet ont été discutés : 1. la pertinence et l'efficacité des pédagogies (les discussions sur le vécu en stage, les projets et l'analyse des cas); 2. le développement du savoir-être (importance, aspects du stage contributifs); et 3. la pertinence et l'efficacité des modalités d'évaluation (évaluations formative et sommative, travaux) (annexe H). Les propos ont été transcrits et dénominalisés par des assistants de recherche, puis transmis à la superviseure-évaluatrice une fois les notes finales remises aux étudiants (Burman et Kleinsasser, 2004).

3.4.2 *Sondage en ligne*

La seconde source de données consistait en deux questionnaires de satisfaction : un questionnaire destiné aux stagiaires (17 questions) et un questionnaire destiné aux accompagnateurs (21 questions). Les questionnaires (annexes I et J), réalisés par l'équipe des responsables de stages de l'ÉPÉUM aux fins de l'amélioration continue du programme, ont été soumis en ligne à tous les étudiants de la cohorte de deuxième année et à leurs accompagnateurs. Le questionnaire de satisfaction de l'étudiant comprenait quatorze questions à niveaux d'accord sur une échelle de Likert à quatre points (tout à fait d'accord à tout à fait en désaccord) et trois questions ouvertes portant sur l'expérience en stage et en supervision. Dans le cadre de l'évaluation de ce projet, seules les données pertinentes au projet couvrant cinq échelles d'appréciation de l'expérience étudiante ont été retenues pour l'analyse⁹ : la supervision, les travaux, l'évaluation formative, les outils d'évaluation et l'expérience de stage. Le tableau 10 présente des exemples

⁹ Les données liées à l'enseignement magistral et aux examens du dispositif initial de stage n'ont pas été considérées pour l'analyse.

de questions du sondage en ligne. Des 113 étudiants de la cohorte, 68 ont répondu au questionnaire, dont 6 étudiants du présent projet.

Tableau 10. Exemples de questions du sondage

Questions à niveaux d'accord à 4 points
Les pédagogies de la supervision m'ont permis de développer mes compétences pour intervenir auprès de la clientèle, incluant l'établissement de relations de confiance auprès de personnes vulnérables
Les pédagogies de la supervision m'ont encouragé à porter un regard critique face à mes actions
Les rencontres individuelles vécues avec mon superviseur ont contribué significativement à mon cheminement
La somme de travail exigée en dehors de la présence en stage est adéquate
L'évaluation sommative des apprentissages est objective
Questions ouvertes
Par rapport à l'ensemble des activités du programme de stage de quoi suis-je le plus satisfait? Ou moins satisfait?

Le questionnaire d'évaluation de l'expérience avec le partenaire universitaire par l'accompagnateur comprend 20 questions à niveaux d'accord sur une échelle de Likert à quatre points (tout à fait d'accord à tout à fait en désaccord) et une question ouverte portant sur le programme de stage. Cinq accompagnateurs de stage ont répondu au questionnaire.

3.4.3 Consultation du matériel écrit

Le matériel écrit produit par les étudiants (auto-évaluations, grilles d'évaluation formative et bilan de stage) constitue la troisième source d'informations. Les données découlant du matériel écrit ont été mises en relation avec les trois thèmes exploités lors du groupe de discussion. Le tableau 11 présente des exemples de questions provenant des différents travaux écrits retenus pour l'analyse et des extraits de réponses formulés par les étudiants ou les accompagnateurs de stage.

Tableau 11. Matériel écrits, thèmes exploités et extraits de réponses

Matériel écrit	Thèmes	Extraits de réponses
Grilles d'évaluations formatives	Forces et défis de l'étudiant quant à sa performance en stage	<ul style="list-style-type: none"> - M. observe des comportements pertinents chez les jeunes. - J. s'est bien intégrée à l'équipe d'intervenants, cependant, il sera important de partager ses observations davantage.
Bilan de stage	Qualité des interventions : attitudes adaptées à la situation et clientèle de mon milieu	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les rencontres en individuel, j'ai fait preuve de disponibilité pour bien cerner les propos de mon interlocutrice.

3.5 Analyse des résultats

Les données quantitatives du sondage (cinq échelles d'appréciation retenues) ont été soumises à des analyses descriptives (fréquences et pourcentages). En ce qui a trait aux données qualitatives (propos du groupe de discussion, extrait du matériel écrit et réponses aux questions ouvertes du sondage), une analyse thématique a été privilégiée afin de procéder au repérage et à l'examen des thèmes abordés dans l'ensemble du corpus (Paillé et Muchielli, 2016). Une démarche de thématisation continue a permis d'identifier et de noter des thèmes au fur et mesure de la lecture des textes du corpus puis de les regrouper au besoin. Par la suite, un relevé de thèmes ventilé par colonnes avec extraits de verbatim a été réalisé et validé par la co-directrice du projet. Cette façon de procéder a permis de tenir compte des redondances, répétitions et subdivisions naturelles du discours. Pour saisir le sens des données recueillies, c'est-à-dire pour attribuer un code à chacun des passages significatifs, nous avons employé une logique inductive délibératoire qui consiste à utiliser le cadre conceptuel comme outil qui guide le processus d'analyse tout en laissant place à l'enrichissement de la grille d'analyse initiale lorsque d'autres dimensions émergeaient des données (Savoie-Zajc, 2004). Les thèmes ont été listés directement sous des rubriques reprenant les trois aspects du projet qui ont été abordés lors du groupe de discussion, c'est-à-dire les modalités

pédagogiques utilisées, le développement du savoir-être et les activités d'encadrement ou d'évaluation. Une quatrième rubrique liée à la satisfaction générale du projet a aussi été considérée lors de l'analyse. À terme, l'analyse des données a permis de constituer des éléments de réponse liés aux objectifs du projet soit les perceptions des stagiaires et des accompagnateurs face à l'utilisation de pédagogies actives favorisant le savoir-être et l'adéquation entre les pédagogies mises en place et les conditions du cadre conceptuel (AECA).

3.6 Résultats

Les résultats sont présentés en quatre sections, chacune portant sur une rubrique identifiée à l'analyse : 1) les réactions au projet, 2) le savoir-être 3) les pédagogies actives, 4) les modalités d'encadrement et d'évaluation. Ainsi, pour chaque section, nous présentons la synthèse des réactions les plus significatives extraites du corpus analysé.

3.6.1 Réactions au projet

La figure 2 illustre la satisfaction moyenne à chacune des cinq dimensions retenues pour le projet et découlant des énoncés du questionnaire en ligne. Les résultats pour le groupe « projet » (en bleu) sont plus élevés que pour le groupe « régulier » (en rouge). Les résultats obtenus pour l'appréciation de l'activité de supervision illustrent que les étudiants du groupe « projet » se sont sentis privilégiés et respectés dans leurs besoins et leur rythme d'apprentissage. De plus, ils ont apprécié les rencontres hebdomadaires en sous-groupes davantage que ceux ayant participé au stage régulier ($m=3,7$; $\text{é.-t.}=0,41$).

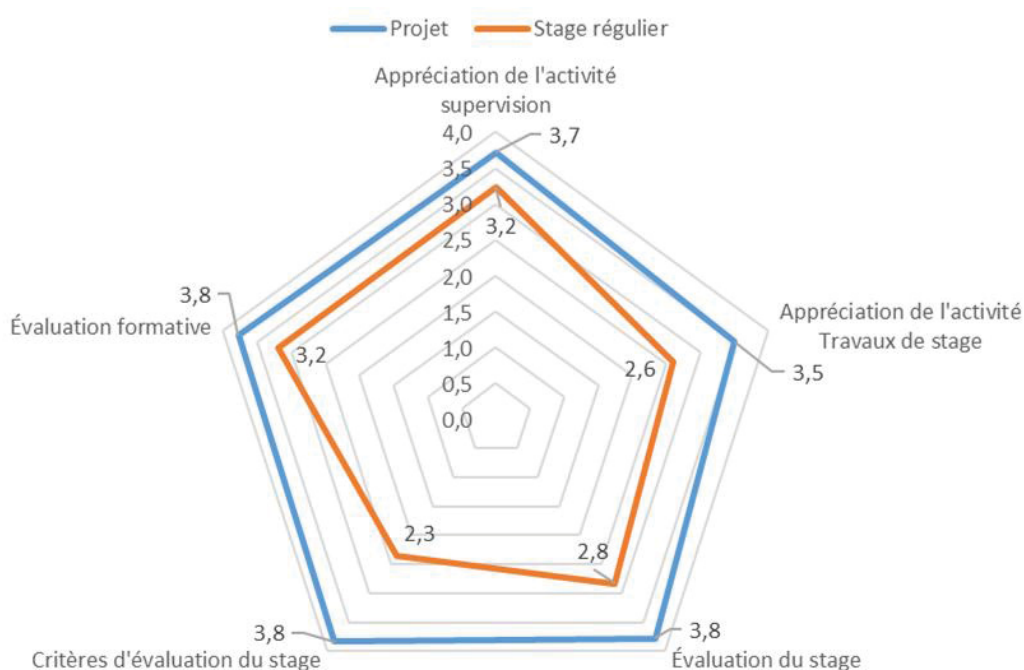


Figure 2. Appréciation du stage par les étudiants selon le sondage en ligne

En effet, la supervision en petits groupes a permis non seulement de créer un sentiment d'appartenance au groupe, mais aussi de faire preuve de plus de flexibilité en ce qui concerne les remises de travaux ($m=3,5$; $\text{é.-t.}=0,58$). À l'instar des participants au groupe de discussion, qui ont senti que la superviseure leur faisait confiance et qu'elle s'intéressait à leur bien-être en supervision, une étudiante explique ainsi sa satisfaction quant au projet dans le questionnaire en ligne :

Je suis la plus satisfaite de : 1-Le support/soutien que j'ai pu avoir tout au long de mon stage de la part de ma superviseure et de mon groupe de supervision. 2- La flexibilité et

la confiance que m'a accordée ma superviseure tout au long de mon stage [dans la remise des travaux, dans la prise en charge de mon stage].

D'autres propos témoignent d'une appréciation globale très favorable :

Moi je me suis sentie super privilégiée de pouvoir faire partie de ce projet pilote-là. Parce que c'est plus collé à la réalité, ça nous permet d'être et de se développer et de commencer à mettre en place des choses qu'on a vues de façon plus théorique. (groupe de discussion)

Je pense aussi que ça nous a fait vivre quelque chose qu'on aimerait vivre dans le milieu ou qu'on aimerait faire vivre aux gens. C'est-à-dire d'avoir un groupe de soutien et un endroit où ce que le monde peut discuter et dire ce qu'ils vivent, de vivre des activités différentes, positives, qui augmentent notre estime. (groupe de discussion)

Ces propos corroborent aussi l'appréciation que les accompagnateurs ont manifesté à l'égard du stage. Ainsi, la figure 3 présente l'appréciation de différents aspects du stage par les accompagnateurs des stagiaires dans le projet, comparativement aux accompagnateurs dans le stage régulier. Ils considèrent que le stage contribue de façon avantageuse à leur milieu ($m=3,8$; $\text{é.-t.}=0,44$).

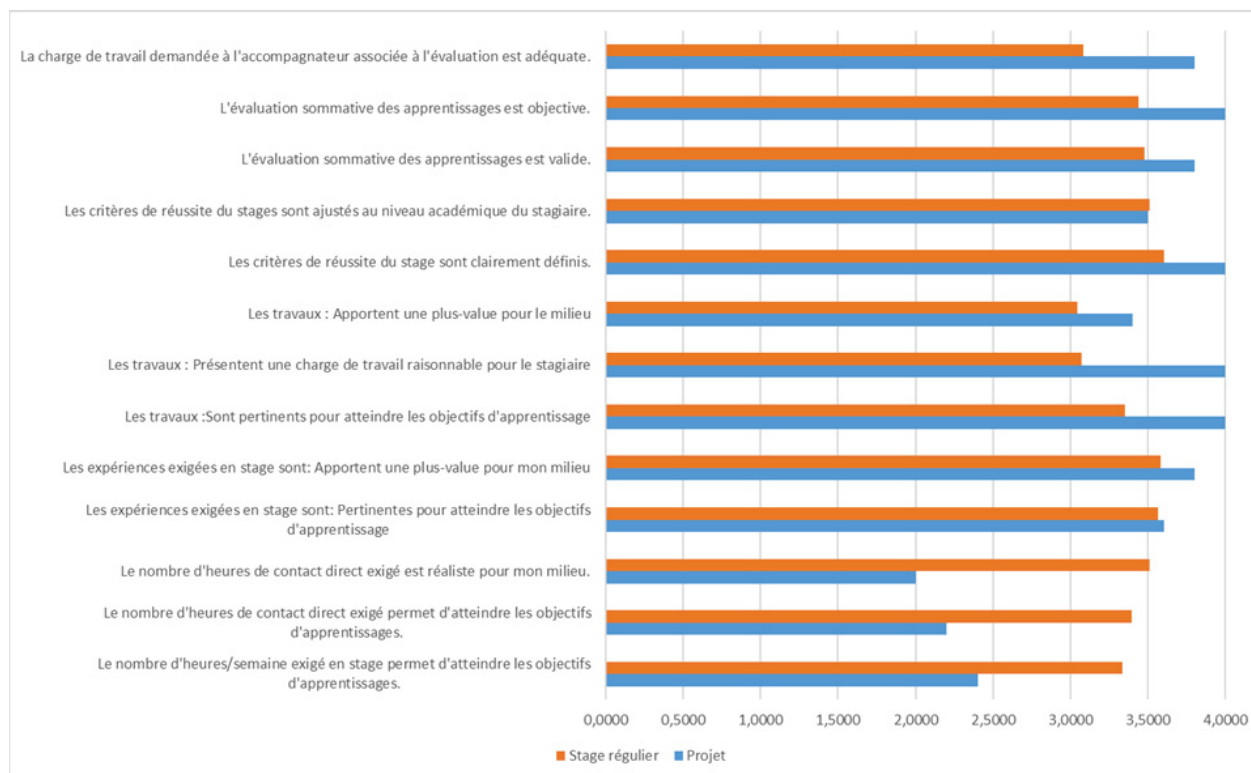


Figure 3. Appréciation du programme par les accompagnateurs selon le sondage en ligne

Un accompagnateur souligne qu'il « aime le nouveau programme testé présentement, il est plus concret, plus près de la réalité ». Tous considèrent que la charge de travail, raisonnable ($m=4$, $\text{é.-t.}=0$), était plus adaptée à la réalité d'un stage de deuxième année ($m=3,06$; $\text{é.-t.}=0,72$) et cela a contribué au plaisir d'accompagner un stagiaire en formation. D'ailleurs, une accompagnatrice mentionne qu'elle a apprécié que son stagiaire se centre sur le développement de sa « personnalité d'éducateur » plutôt que de vivre du stress face à la remise de nombreux travaux de stage.

3.6.2 Le savoir-être

Pour les étudiants, l'importance du savoir-être ne fait aucun doute dans une formation en psychoéducation, comme l'illustre le commentaire suivant :

Selon moi, la base de la relation, c'est le savoir-être, tu auras beau avoir ton savoir-faire, mais si tu as ton savoir-être et que tu crées une relation avec le sujet, après ça tout est possible. Alors, j'ai trouvé ça important que le premier stage soit axé sur ça (groupe de discussion).

Dans l'ensemble, les étudiants mentionnent surtout que les pédagogies mises en place leur ont permis de prendre conscience et de mettre en valeur les compétences liées au savoir-être qu'ils déploient dans l'exercice de la pratique. En effet, les discussions, l'analyse des cas visaient surtout à identifier les attitudes mobilisées ou non dans le contexte des stages. De plus, les activités prévues lors des supervisions ont amené les étudiants à mettre en œuvre des activités de connaissance de soi auprès de leurs pairs. Par exemple, deux étudiants ont animé une activité de confection de bracelet du savoir-être. En outre la grille d'évaluation finale, qui présentait les savoir-être attendus à l'aide de comportements observables, a contribué à une meilleure compréhension des exigences de cette première expérience de stage.

Dans notre grille d'évaluation, ils sont déclinés en comportements, je trouvais ça super intéressant de voir comme comment ça se traduit et d'avoir les exemples concrets. (groupe de discussion)

Le contact avec d'autres intervenants en contexte de stage a amené certains étudiants à remarquer que tous n'accordaient pas la même importance au savoir-être dans leurs interventions :

Je pense que le stage a été confrontant au niveau du savoir-être, de se rendre compte que c'est pas tout le monde qui accorde la même importance au savoir-être. [...] Chez moi ça a créé un peu des frustrations et de l'incompréhension. (groupe de discussion)

Les étudiants ont souvent raconté des situations qui faisaient écho à ce commentaire dans le cadre de la supervision ou dans leurs travaux. Ce constat contribue à l'importance qu'ils accordent à cette dimension de leur formation en psychoéducation.

Les pédagogies privilégiées ont contribué au sentiment de confiance, à l'esprit d'équipe et la considération envers leurs pairs. En particulier, les échanges avec les autres étudiants du groupe leur ont permis d'améliorer leur confiance à partager leur opinion ou à affirmer des propos divergents, comme le souligne le commentaire suivant :

D'entendre l'expérience de quelqu'un d'autre dans une situation qu'on a pas forcément vécue, ça aide à se projeter, et de savoir comment la personne elle réagit, ça aide à se positionner, pouvoir dire des choses qui sont en accord ou en désaccord avec les interventions ou avec le savoir-être manifesté dans les interventions de nos collègues. (groupe de discussion)

Pour les étudiants, ces échanges simulaient des discussions dans le milieu de pratique et leur permettant de prendre leur place dans une équipe. D'ailleurs, un étudiant mentionne qu'il a appris à faire face à certains défis vécus en stage grâce aux commentaires de ses pairs. Cependant, selon un étudiant, le groupe aurait pu être moins complaisants dans ses commentaires offerts aux pairs et plus de place aurait dû être accordée à des commentaires constructifs qui auraient permis d'améliorer les schèmes mis de l'avant dans l'intervention :

Des fois ça a l'air simple les schèmes là, mais des fois comme moi quand j'ai fait mon TOCA j'ai réalisé pourquoi ça s'est mal passé, mais là j'avais deux schèmes en contradiction, et c'est pour ça que ça allait mal... alors y'aurait eu des moments où on aurait pu creuser un petit peu plus pis pousser un peu plus la discussion. (groupe de discussion).

De plus, deux étudiants proposent que les activités relatives au développement de la confiance et de l'esprit d'équipe soient mises en œuvre en première moitié de stage et les activités liées au savoir-faire devraient composer la deuxième moitié du stage.

En somme, les étudiants évoquent que les rencontres de supervision avec l'accompagnateur de stage, l'appui de la superviseure, la gestion de la supervision et les rétroactions du journal de bord ont contribué au développement de leur sentiment de confiance et de sécurité.

3.6.3 *Les pédagogies actives*

Les stagiaires rapportent que les discussions, qui ont occupé une grande place dans les supervisions, leur ont permis de s'ouvrir aux autres et de se sentir moins seuls face à cette première expérience de stage. Les discussions permettaient de s'interroger sur ses propres valeurs (congruence) et de se remettre en question. Une étudiante a apprécié approfondir des réflexions entamées dans son journal de bord et ce, dans un espace qu'elle considérait sécuritaire : *« je me sentais comprise, je pouvais partager, avoir des rétroactions. Je me sentais moins seule dans mon expérience », « je pouvais comparer mes schèmes aux autres, ça me permettait peut-être de mieux cerner les miens ».*

Aussi, les jeux et les activités proposés par la superviseuse ont permis aux stagiaires d'identifier leurs forces et leurs défis contribuant ainsi à une meilleure connaissance de soi. Deux étudiants soulignent que ces activités ont contribué à l'esprit d'équipe et à la cohésion au sein du groupe et qui leur ont permis d'augmenter leur assurance (sécurité) à partager certains aspects de leur vécu en stage :

J'ai trouvé que c'était crucial d'avoir ces jeux dans notre dynamique de groupe. En septembre je n'aurais peut-être pas pris l'aisance que j'ai maintenant de parler devant le groupe. (groupe de discussion)

Je trouvais ça le fun parce qu'au début ça permet de créer un petit peu plus de cohésion dans le groupe, de se connaître. Après ça, ça permet de renforcer un peu plus la cohésion, je trouve ça pertinent, j'ai vraiment aimé ça. (groupe de discussion)

Un étudiant y a vu même une occasion de se bâtir une banque d'outils d'intervention à utiliser dans le cadre de son stage : « *je trouvais ça chouette pour s'inspirer en fait des activités qu'on nous proposait d'animer et de planifier dans nos milieux de stage* ». En revanche, deux étudiants ont jugé qu'il y avait peut-être eu trop de jeux et ils ont proposé qu'ils soient réservés au début des supervisions, lorsque les étudiants apprennent à se connaître et développent un sentiment d'appartenance au groupe.

La pédagogie par projets a été une pédagogie clé qui a contribué au développement du savoir-être des étudiants. Plusieurs moments de la supervision ont été consacrés à la planification

d'une activité de création de desserts dont l'objectif était de faire vivre une expérience positive à des enfants présentant des difficultés d'adaptation. La planification, l'organisation et l'animation d'une activité psychoéducative sont des opérations professionnelles essentielles à développer chez les futurs psychoéducateurs. Or, une première expérimentation auprès d'une clientèle vulnérable présente son lot d'incertitude. De ce fait, une première expérimentation en groupe et sous la supervision du superviseur est apparue formatrice pour la majorité des stagiaires.

La planification et l'animation de cette activité a favorisé leur capacité à s'adapter à la réalité d'une autre clientèle et d'un autre milieu tout en améliorant leur sentiment d'appartenance au groupe et leurs habiletés interpersonnelles, comme en témoignent les commentaires suivants : *« j'ai aussi beaucoup aimé nos projets d'équipe », je suis le plus satisfait de « la cohésion de mon sous-groupe de supervision »*. D'autres ont apprécié se retrouver dans un contexte d'intervention en compagnie de leur superviseure. Une étudiante évoque que l'appui de la superviseure lors de l'animation a contribué à diminuer son stress : *« je n'avais pas beaucoup d'expérience d'animation, ça a renforcé mon sentiment de confiance, de spontanéité, je ne me sentais pas nécessairement évaluée »*. Deux stagiaires ont aussi recommandé que ce type d'activité se vive dans la première partie du stage afin de contribuer à la collaboration et à l'entraide au sein du groupe comme le remarque une étudiante : *« je vais m'en rappeler comme un des meilleurs moments du stage. C'était vraiment le fun, je suis sortie de là et je me disais : 'c'était vraiment un beau moment' »*.

Les étudiants avaient aussi à réaliser individuellement une activité psychoéducative dans leur milieu de stage respectif. Selon les bilans de stage des étudiants et le groupe de discussion,

cette activité leur a permis d'adapter leur intervention selon les besoins du groupe, de trouver des solutions créatives et de composer avec des situations imprévues (adaptation personnelle). Pour certains, c'était une occasion d'utiliser leurs ressources et leurs capacités (confiance) dans un milieu réel d'intervention : *« c'est de mettre en pratique toute la confiance que j'ai pu acquérir à travers mes interventions dans ce groupe-là, et après ça d'arriver et d'être capable de donner une belle animation »*. Cependant, bien que les stagiaires aient apprécié ce moment d'animation conjoint, ils auraient souhaité être soutenus davantage lors de la planification d'une activité psychoéducative selon la structure d'ensemble (Gendreau, 2001). Des étudiants ont trouvé que cette planification représentait une charge de travail considérable pour laquelle ils ne se jugeaient pas suffisamment outillés.

Pour tout ce qui revenait sur la planification, c'est dur de savoir vraiment comment planifier notre structure d'ensemble et c'était en même temps que le cours d'activités psychoéducatives. (groupe de discussion)

Ceci s'explique, entre autres, par le fait que ces notions ne leur avaient pas été enseignées au préalable dans leurs cours. Ainsi, la superviseure a plutôt choisi de réaliser l'outil de planification en y intégrant les réflexions des étudiants. Bref, certains étudiants auraient souhaité être plus impliqués dans ce processus de rédaction. De plus, certains auraient souhaité que cette modalité évaluée ait une pondération plus représentative de sa charge de travail : *« mais juste penser de faire ta fiche et après ça l'animer c'était beaucoup pour si peu [de points] »* (groupe de discussion). Ainsi, des étudiants recommandent d'allouer plus de temps en supervision à la planification de leurs activités respectives afin qu'ils puissent s'entraider. D'autres suggèrent de

prévoir une supervision individuelle à la planification de l'activité psychoéducative afin de bénéficier d'une rétroaction constructive de la superviseure.

Quelques supervisions portaient sur l'analyse de faits d'observation à l'aide de questions inspirées du processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) (Paquette et Atlan, 2012) et de la technique d'observation des comportements adaptatifs (TOCA). Ainsi, la première heure et demie de la supervision visait à amener les étudiants à analyser des cas présentés par la superviseure par le biais de vignettes cliniques ou de vidéos. À d'autres moments, les étudiants présentaient des cas issus de leur pratique en stage. Les étudiants rapportent avoir surtout apprécié d'analyser la qualité et la pertinence de leurs interventions à l'aide de faits d'observation. Ils considèrent qu'il s'agit d'un outil pertinent pour l'apprentissage, qui s'inscrit en continuité avec les outils utilisés dans les autres stages à l'ÉPÉUM. En deuxième portion du stage, ils auraient apprécié que plus de temps soit accordé au développement et à l'analyse du savoir-faire en intervention.

3.6.4 Les modalités d'encadrement et d'évaluation

Le modèle mixte de supervision comportait des supervisions individuelles et collectives ce qui semble répondre aux besoins de rétroaction des étudiants. Les rencontres en triade sont aussi considérées nécessaires, car elles permettent une certaine forme de complémentarité entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. En effet, en plus des supervisions collectives, les étudiants ont bénéficié d'une supervision individuelle préalable à l'évaluation formative tripartite étudiant-accompagnateur-superviseure ayant lieu à la mi-parcours de leur stage. Ces rencontres, qui visaient à offrir des rétroactions constructives aux stagiaires, ont été appréciées ($m=3,7$; $é.-t.=0,4$) : « Un

moment où on peut concrètement nommer nos forces, nos défis et verbaliser comment nous on se sent, je trouve que c'est fondamental dans notre processus ».

De plus, l'évaluation formative de mi-parcours est considérée essentielle, car elle permet aux étudiants de cibler des objectifs pour la suite de l'expérience en stage :

Ça nous a permis de formuler des objectifs pour notre deuxième moitié de stage. Le fait de s'arrêter pis de constater les acquis, de se relancer pour la deuxième moitié et de considérer ce qu'on a vraiment concrètement à améliorer, ça m'a donné vraiment une direction plus claire pour ma deuxième moitié de stage. (groupe de discussion).

Par ailleurs, dans le cadre du projet d'innovation, la charge de travail a été modifiée : les remises des travaux offraient plus de flexibilité et les examens ont été retirés, laissant ainsi plus de place à l'expérience vécue en milieu de pratique. Ces changements ont été appréciés des étudiants ($m=3,5$; $\text{é.-t.}=0,5$) et certains ont dit s'être sentis considérés par ces mesures, comme l'indique ce commentaire d'une étudiante : « j'ai apprécié la flexibilité dont elle [superviseure] a fait preuve pour les dates de remise des travaux, ce qui nous a permis de gérer de façon individuelle notre charge de travail ».

Au terme du stage, le volet pratique a été évalué par la superviseure en collaboration avec l'accompagnateur de stage à l'aide de la grille d'évaluation qui, on le rappelle, présentait le savoir-être et le savoir-faire en comportements observables. Ces indicateurs de comportements ont amélioré la compréhension des comportements attendus en stage par les étudiants ou les accompagnateurs ($m=3,8$; $\text{é.-t.}=0,4$). Cependant, certains comportements attendus ont été jugés trop exigeants par les étudiants pour un premier stage.

3.7 Apprécier les effets de l'innovation pédagogique

La dernière action clé permet d'apprécier les effets du projet. L'innovation pédagogique a eu des effets tangibles sur la compréhension et le développement du savoir-être. Les stagiaires ont amélioré leur confiance en soi et les activités du stage et de la supervision leur ont permis de mobiliser des attitudes de respect, d'esprit d'équipe en contextes authentiques. En particulier, le nouveau dispositif a permis d'atténuer le manque de liens explicites et d'interdépendance entre le programme et les activités de formation en stage et dans les cours qui laissent trop souvent reposer sur les seules épaules des étudiants l'intégration entre les contenus théoriques et pratiques. En effet, la nouvelle formule pédagogique pour le stage répond désormais davantage aux attentes des étudiants tout en proposant un cadre dynamique pour les formateurs.

Les pédagogies préconisées pour le projet visaient non seulement à favoriser le savoir-être des étudiants, mais aussi à mettre en place un climat favorable aux apprentissages. Les résultats obtenus dans le cadre du projet sont très satisfaisants et la faisabilité du projet est maintenant démontrée. En effet, la mise en place de pédagogies actives a été jugée adéquate et porteuse d'apprentissages significatifs chez les stagiaires. C'est pourquoi plusieurs aspects du projet ont été reconduits en 2018 dans la nouvelle formule de stage qui est offerte à l'ensemble de la cohorte de deuxième année. On peut donc prétendre être rendu à l'étape de la « rénovation » c'est-à-dire un processus qui prend place à la suite de l'implantation d'une innovation (Bédard et Béchard, 2009).

Dès la fin de l'implantation du projet, le nouveau professeur responsable des stages m'a demandé de travailler conjointement avec lui sur la refonte du stage. À la suite de quelques rencontres de consultation, il a été convenu que je serais appelée à reprendre mon rôle de

superviseur de stage auprès d'un groupe de stagiaires de la nouvelle cohorte. De plus, afin d'assurer un transfert de certains constats liés à l'implantation du projet, plusieurs savoirs développés dans le cadre du projet ont été regroupés dans un guide pédagogique pour les nouveaux superviseurs afin de leur fournir des modalités d'enseignement et d'apprentissage pouvant les aider à encadrer les stagiaires. La rédaction de ce guide a été encadrée et évaluée dans le cadre d'une activité de lecture dirigée. Le guide a été remis aux superviseurs en début d'année scolaire et plusieurs ont témoigné de leur appréciation de l'ajout de cet outil à leur compréhension des attentes pédagogiques liées à la supervision des stages.

Par ailleurs, toutes les pédagogies actives ciblées dans le projet pilote (analyses de cas, pédagogies par projets et discussions) ont été retenues pour le nouveau dispositif de stage qui est mis en place pour l'ensemble de la cohorte. Le guide du stagiaire a été modifié et simplifié (retrait de certaines notions théoriques et travaux) afin de réduire encore plus la charge de travail exigée des stagiaires. Enfin, dans un souci de transparence et de respect à l'égard du directeur de l'ÉPÉUM qui m'a permis de réaliser ce projet d'innovation au sein de l'École, j'ai réalisé un rapport d'évaluation du projet. Ce rapport comprend les résultats les plus saillants du projet et une série de recommandations.

4. LES CONDITIONS D'EMERGENCE DES SAVOIRS DANS LA COMMUNAUTE PROFESSIONNELLE

Les conditions de déploiement d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur proposées par Bédard et Béchar (2009) ont été analysées en détails dans les rapports de projets. L'analyse de ces conditions a fait ressortir des contraintes et des conditions optimales aux trois temps forts de la conception, de l'implantation et de l'évaluation d'une innovation pédagogique.

Par souci d'espace, les conditions d'émergence des savoirs professionnels les plus significatives seront présentées.

4.1 Conditions liées à la conception de l'innovation pédagogique

La conception de l'innovation pédagogique se situait dans la stratégie de développement du programme et le projet a trouvé son ancrage dans trois des dix-neuf constats de l'analyse de la qualité pédagogique à l'ÉPÉUM. En ce sens, le projet est apparu comme une réponse à un besoin réel d'amélioration d'une situation donnée (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016). Qui plus est, « la relation avec les acteurs du terrain » (Guay et al., 2016) s'est avérée primordiale. Ma participation aux travaux du comité sur l'amélioration pédagogique m'a permis d'avoir accès aux réflexions de professeurs/formateurs quant à la qualité de la formation et d'établir ma crédibilité au sein de l'équipe.

Plusieurs facteurs justifient la mise en œuvre d'innovations dans la pédagogie en psychoéducation : les caractéristiques des étudiantes et des étudiants, la réalité des milieux cliniques et les attentes de l'Ordre en sont quelques exemples. En ce sens, la nouvelle formule du stage propose un parcours d'apprentissage adaptable aux aléas de la réalité étudiante (Bédard et Béchar, 2009). En effet, les pédagogies et les modalités d'encadrement et d'évaluation proposées sont cohérentes et adaptées à la réalité du milieu de pratique qui accueille un stagiaire novice. L'enseignement est centré sur les compétences à développer afin de permettre aux stagiaires de s'engager dans la pratique (Brown, Kirkpatrick, Mangum et Avery, 2008). Les pédagogies proposées sont davantage au diapason des visées de formation et les stagiaires perçoivent la plus-value de leur premier stage dans leur parcours. Les objectifs des projets ont été opérationnalisés et les actions mises en œuvre auprès d'un groupe pilote de douze stagiaires avant d'être

expérimentées auprès de l'ensemble de la cohorte. C'est ainsi que le changement pédagogique a été mis de l'avant en fonction de buts accessibles et peu nombreux (Bédard et Béchar, 2009).

4.2 Les conditions liées à l'implantation du projet

Le projet a été implanté en prenant en compte la capacité des étudiants à s'engager dans un projet d'innovation pédagogique. Ils ont accepté de participer à une nouvelle formule axée sur leurs besoins dans un contexte bienveillant. Les situations d'apprentissage proposées leur ont permis de donner du sens aux connaissances acquises antérieurement dans leur parcours. D'ailleurs, les étudiants se sont engagés dans le projet en lui désignant le nom de MVP (Mission Vécu Partagé) faisant ainsi un clin d'œil à la notion de « Most Valuable Player ».

Parmi les différentes modalités de changement pédagogique proposées dans le projet d'innovation, la pédagogie par projets est celle qui semble avoir suscité le plus de réactions positives chez les étudiants et chez les accompagnateurs. Plusieurs initiatives de communication ont été mises en place afin de partager le fruit des différentes activités effectuées par le groupe de stagiaires (affiche, message sur la page Facebook de l'ÉPÉUM), d'en augmenter la compréhension et d'en diminuer la menace (Gibbs, 1990). Cette façon de procéder a favorisé une plus grande étendue du changement, favorisant ainsi sa mise en œuvre et sa cohérence.

Enfin, la validité est démontrée par un projet ancré dans la collaboration et le dialogue, leviers essentiels au projet (Guay et al., 2016). Dans un contexte de changement, il importait de considérer les dynamiques présentes dans l'espace de pratique afin de capter les tensions présentes. Tout au long du projet, j'ai tenté de mettre des conditions en place (partage de matériel et de l'état

d'avancement des travaux, groupe de discussion, etc.) qui favorisent la compréhension commune des problématiques et des solutions. Ceci s'est avéré fondamental pour atténuer la résistance et obtenir l'assentiment des acteurs qui sont affectés par le changement.

4.3 Les conditions liées à l'évaluation

L'évaluation de l'innovation cherche à étayer les effets sur les performances des étudiants face à des situations problèmes complexes. Le stage a confronté les stagiaires à des situations cliniques qui comportent des difficultés non-attendues et qui exigent une prise de décision immédiate (Vierset et al., 2015) dans des situations présentant de la diversification et une complexité croissante (Collins, Brown et Newman, 1989). Ainsi, ces situations ont favorisé la mobilisation des compétences liées au savoir-être et au savoir-faire.

De plus, afin de tracer un portrait du projet qui a été implanté, il s'est avéré important de mesurer l'impact de l'innovation à différents moments du déploiement (Boutinet, 2010). Ainsi, j'ai non seulement recueilli des données tout au long du processus par le biais des travaux de réflexion des stagiaires, j'ai aussi animé quelques discussions afin de mieux comprendre leurs attentes et leurs inquiétudes. Enfin, l'ajout de la supervision individuelle au dispositif de stage a contribué particulièrement à cette possibilité de vérification des perceptions des étudiants.

Selon Bédard et Bécharde (2009), l'approche « aidons-la à émerger » est proposée comme la plus efficace pour promouvoir l'innovation, en s'appuyant sur un processus de collaboration entre les différents paliers de leadership. Depuis le tout début de mon implication à l'ÉPÉUM, je collabore avec les responsables des stages. J'ai pris le temps de faire ma place au sein de cette équipe et petit à petit, j'ai suggéré certains outils, certaines références scientifiques (par exemple

le modèle de l'AECA) qui pourraient contribuer à la qualité pédagogique des stages. D'ailleurs, dès la fin de mon projet, j'ai souhaité que les retombées positives puissent être réinvesties dans les pratiques pédagogiques. Afin de démontrer l'efficacité et l'intérêt de poursuivre dans la même voie (Marlow, Spratt et Reily, 2008), j'ai conçu un guide du superviseur qui est maintenant utilisé pour soutenir les nouveaux superviseurs qui accompagnent les étudiants dans la nouvelle formule du stage. De plus, j'ai animé deux ateliers de formation sur les pédagogies actives auprès de l'équipe des superviseurs de stage et je continue à offrir mon opinion sur les différents outils développés dans la nouvelle formule des stages. En ce sens, les savoirs professionnels développés ont été présentés sous une forme compréhensible pour les praticiens (Guay et al., 2016). Pour le professeur responsable des stages, je suis devenue la référence « pédagogique » sur laquelle il peut compter pour soutenir et assurer la pérennité du nouveau dispositif du stage.

5. ANALYSE DE LA PERTINENCE ET DE LA VALIDITÉ DES SAVOIRS

Les savoirs professionnels qui émergent des projets ont mené à des retombées et des traces pérennes. Le tableau 12 présente les arguments de validité et de pertinence des savoirs professionnels développés et des retombées des deux projets.

Tableau 12. La validité et la pertinence des savoirs professionnels

Validité épistémique	Validité sociale
Importance du savoir-être dans la formation Recherche-action Cadre des 3 temps forts d'une innovation L'AECA	Importance du savoir-être et du vécu partagé Compréhension commune du savoir-être Cohérence des pédagogies entre les superviseurs Pérennité des pédagogies favorables au savoir-être
Pertinence pratique	Pertinence éthique
Développement et valorisation du savoir-être Transfert des apprentissages en contexte authentique Climat d'apprentissage bienveillant	Attestation éthique Bienveillance

Inspiré de Nizet (2019)

5.1 Validité épistémique

La validité d'un savoir professionnel permet de témoigner de la qualité intrinsèque du projet. En particulier, la validité épistémique démontre la valeur et la recevabilité des savoirs professionnels (Nizet, 2019). Plusieurs facteurs justifient la nécessité d'intervenir dans le développement du savoir-être et de mettre en œuvre des innovations dans la pédagogie en psychoéducation. D'ailleurs, la discipline a servi d'accès à l'innovation pédagogique proposée (Dubois et Giroux, 2012) car les compétences sous-jacentes à l'exercice de la profession nécessitent le développement d'un savoir-être solide (OPPQ, 2018). En effet, le savoir-être est un aspect important à considérer dans un processus de relation d'aide sous-jacent à l'accompagnement psychoéducatif et s'avère « comme étant ce qui est le plus solide dans le processus de changement » (Puskas et al., 2012, p. 125). En ce sens, Gendreau (1978) rappelle que la personnalité du psychoéducateur est son principal outil. Il importe donc que la formation ne soit pas uniquement axée sur l'acquisition de savoirs mais qu'elle soit davantage axée vers un enseignement centré sur le développement de compétences liées au savoir-être.

La validité épistémique permet également de comprendre dans quelles conditions les savoirs ont été produits (Nizet, 2019). Sur le plan méthodologique, le projet s'inscrit dans une méthodologie de recherche-action et il a avancé au rythme du milieu d'intervention. Ce type de recherche est lié « à la résolution d'un problème concret dans le but de soutenir des changements bénéfiques, de contribuer à l'apprentissage des personnes impliquées et d'améliorer les connaissances dans un système » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 548). En effet, le pôle « action »

de la recherche-action suppose que des gestes concrets sont posés pour modifier un ou plusieurs aspects d'une situation pédagogique jugée insatisfaisante (Guay et Prud'homme, 2011).

Pour certains, « un praticien-chercheur en éducation a une conception particulière et personnelle de la façon de former, d'éduquer, d'enseigner ou d'accompagner » (Guay et al., 2016, p.556). À cet égard, mon projet est ancré dans une perspective socioconstructiviste qui implique de « mettre en œuvre une pédagogie interactive » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 27) où la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent « à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions » (Kozanitis, 2005, p.11). Selon Fourez (1988), le socioconstructivisme met en évidence que les savoirs sont le résultat d'une recherche collective et cela présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice (enseignante) et celle qui est accompagnée (étudiant) (Lafortune et Deaudelin, 2001). Tout bien considéré, le choix que j'ai fait du paradigme socioconstructiviste n'est pas sans conséquence puisqu'il a rendu tangible ma façon de concevoir mon enseignement et d'examiner ma pratique. De plus, le socioconstructivisme devient à la fois mon cadre de référence et le principe organisateur de ma pensée et de mes gestes de chercheure (Jonnaert, Vander Borgh, Defise, Debeurme et Sinotte, 2009).

En outre, la recherche-action est non seulement une stratégie de changement mais aussi une stratégie de développement professionnel (Savoie-Zajc, 2001). La recherche-action est « caractérisée par un effort constant de relier et de mener en même temps, action et réflexion, c'est-à-dire de réfléchir à son action dans le but de l'améliorer » (Guay et al., 2016, p. 571). Qui plus

est, la recherche-action a un caractère résolument « social » qui fait appel à la collaboration et au travail collectif (Lavoie, Marquis et Laurin, 2003) qui caractérisent mon engagement des dernières années au sein de l'ÉPÉUM. Le rapport d'analyse de la situation pédagogique révélait que la formule pédagogique privilégiée dans le cadre du stage de deuxième année suscitait de l'insatisfaction chez les étudiants et ce, depuis plusieurs années. L'École se retrouvait ainsi face à une situation pédagogique non-optimale qu'elle souhaitait améliorer le plus rapidement possible. Il était alors important que le projet puisse avancer au rythme des acteurs du milieu.

En outre, le projet a été réalisé selon un processus rigoureux des trois temps forts d'une innovation pédagogique (Bédard et Béchar, 2009; Bédard, à paraître). Considérer les conditions des trois temps forts de l'innovation pédagogique tout au long de la mise en œuvre des projets a favorisé la recevabilité et l'acceptabilité du projet au sein de l'ÉPÉUM. En particulier, tant au moment du développement de l'innovation que lors de son implantation, le dialogue a été constant entre les différents acteurs impliqués (Dubois et Giroux, 2012). L'implantation et l'évaluation de l'innovation pédagogique a permis de proposer « des situations d'apprentissage qui aideront les étudiants à donner du sens aux connaissances à apprendre, favorisant ainsi leur engagement », de « prendre en compte la capacité des étudiants à s'engager dans de telles expériences », et de « mesurer l'impact de l'innovation à différents moments du déploiement » (Bédard et Béchar, 2009, p. 260). D'ailleurs, les résultats révèlent que les étudiants se sont sentis soutenus et en confiance tout au long du projet témoignant ainsi d'une collaboration entre la superviseure et les stagiaires. Boutinet (2010) souligne que des évaluations ponctuelles permettent de gérer les écarts entre ce qui est réalisé et ce qui avait été initialement conçu. Ainsi, l'évaluation du projet a été pluridimensionnelle afin de faire valoir plusieurs points de vue différents (stagiaires,

accompagnateurs), permettant de mieux mettre en évidence pour les relativiser les parts de réussite et d'échec contenues dans la démarche de projet (Boutinet, 2010).

La validité épistémique interroge aussi l'adéquation entre les savoirs professionnels et les référents théoriques (Nizet, 2019). Le projet a fait la démonstration que le nouveau dispositif pédagogique des stages conçu selon les principes de l'AECA a permis de mettre en place « des activités où l'étudiant [peut] prendre connaissance des attitudes relationnelles sollicitées de sa part » (Renou, 2014, p. 195). Ce modèle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (Frenay et Bédard, 2004) où l'interaction sociale joue un rôle important dans le processus d'apprentissage à travers le conflit sociocognitif qui amène le questionnement de sens (Perret-Clermont et Nicolet, 2001). De plus, le dispositif pédagogique favorise le rapprochement entre la réalité en classe et celle du terrain (Mandeville, 2009) et il présente des activités dont le défi est suffisamment élevé pour exiger une implication globale et un engagement soutenu de l'étudiant (Mandeville, 2009). En effet, les pédagogies actives ont permis d'ancrer les connaissances dans un contexte authentique (Vanpee et al., 2010). En particulier, les projets réalisés dans le milieu de stage furent une occasion pour les étudiants d'utiliser activement les connaissances présentées dans les cours afin de répondre à un besoin spécifique dans le milieu de pratique (Kolmos, Holgaard, Du, 2009).

Les deux activités psychoéducatives ont suscité des remises en question sur les attitudes et les actions et représentaient une occasion de réaliser un projet d'envergure pouvant être reconnu par autrui (Mandeville, 2009). En effet, la réalisation de projets (en groupe et en individuel) où l'enseignant adopte un rôle d'observateur et de guide (compagnonnage cognitif) a amené les

étudiants à développer leur savoir-être et à mobiliser des attitudes en contexte professionnel de façon graduelle.

Comme l'indique Frenay et Bédard (2004), le stage permet à l'étudiant de mettre en pratique des connaissances acquises. Cependant, les pédagogies choisies ont également contribué à la mobilisation de plusieurs compétences liées au savoir-être attendues d'un psychoéducateur. La mise en place de situations d'apprentissage variées a aussi favorisé l'implication des étudiants et une appropriation graduelle des compétences. D'ailleurs, les analyses de cas ou les projets invitent l'étudiant à s'engager activement dans ses apprentissages (Frenay et Bédard, 2004). Ainsi, un dispositif pédagogique de formation en stage réunissant les conditions d'authenticité du contexte et de compagnonnage cognitif du modèle de l'AECA est susceptible de favoriser le développement de compétences et une perception positive de la tâche pour l'étudiant (Vanpee et al., 2010).

Parallèlement, plusieurs critères de scientificité ont également été pris en compte dans le présent projet (Harvey et Loiselle, 2009) afin d'en assurer la validité. Le nouveau dispositif est novateur dans le contexte de l'ÉPÉUM et il s'appuie sur des connaissances scientifiques en enseignement supérieur. De même, le contexte d'opérationnalisation et du déroulement du projet ont été présentés à l'aide de cahiers de charges et les modifications effectuées ont été justifiées. Les données du projet ont été analysées rigoureusement et les résultats diffusés à l'aide de rapports (rapports du D.Ed; rapport à l'ÉPÉUM), de communications auprès des pairs (Acfas, SAPES, OPPQ) et d'articles scientifiques (Revue de psychoéducation).

5.2 Validité sociale

La validité sociale interroge le degré d'acceptabilité par les acteurs et la viabilité des savoirs professionnels (Nizet, 2019). L'analyse de la qualité pédagogique de la formation a mis en lumière la nécessité d'intervenir sur le développement du savoir-être et de mieux préparer à la pratique (Hovington et Dufour, 2016). Les formateurs, les stagiaires et les employeurs reconnaissent l'importance du savoir-être dans la formation. En ce sens, l'innovation pédagogique proposée est une des façons de répondre aux besoins de cette nouvelle génération qui devra apprendre à naviguer dans le réseau des services sociaux et y être rapidement fonctionnelle (Dubois et Giroux, 2012; OPPQ 2017). Les psychoéducateurs sont des professionnels de la relation d'aide et l'accompagnement clinique s'appuie sur le vécu partagé dans différents contextes d'intervention (scolaires, institutionnels et communautaires). Ainsi, « réfléchir sur les attitudes du psychoéducateur et sur l'aspect relationnel inhérent à sa pratique apparaît comme le gage d'une qualification à son intervention » (Puskas et al., 2012, p. 136). À cet égard, le nom *Mission Vécu Partagé* donné au projet, témoignait non seulement de l'importance de remettre le vécu partagé au centre de la formation en psychoéducation mais bien davantage de l'engagement des étudiants face aux activités d'apprentissage (Bédard et Béchar, 2009). Comme le souligne Claux et Tamse (1997), le rapport aux savoirs scolaires ne met pas en jeu uniquement des dimensions cognitives, il suppose un réseau d'aspects affectifs entre la matière et l'individu. Ce vécu partagé témoigne d'une proximité qui favorise l'établissement d'une relation de confiance propice à l'apprentissage (Goldstein et Fernald, 2009; Moreau et Villeneuve, 2006). Les activités psychoéducatives réalisées en contexte authentique ont permis aux stagiaires de contribuer davantage à la réalité de la pratique et cet investissement de temps et de créativité a été apprécié des accompagnateurs et des milieux.

D'ailleurs, la nouvelle version du projet qui est maintenant offerte à l'ensemble de la cohorte a permis de mettre en œuvre plus d'une vingtaine d'activités psychoéducatives dans autant de ressources œuvrant auprès de personnes vulnérables (annexe k).

Comme les étudiants le souhaitaient, la supervision en petits groupes a occupé une place centrale dans le nouveau dispositif de stage. Cette relation de proximité entre le superviseur et le stagiaire a atténué le stress associé à une première expérience de stage souvent accompagnée de remise en question et d'émotions. Une expérience où le stagiaire a besoin de se sentir en confiance, soutenu et écouté (Rousseau et al., 2005). À cet égard, les réactions des étudiants ayant vécu ce projet d'innovation pédagogique mettent particulièrement en lumière l'importance à accorder aux dimensions affectives et sociales de leur expérience d'apprentissage, surtout quant au climat d'apprentissage. De même, Guillemette (2017) signale l'importance de mettre en place un climat d'apprentissage soutenant et favorable aux échanges afin de créer des relations interpersonnelles bienveillantes. En effet, améliorer le climat d'apprentissage peut aider à instaurer un dialogue pédagogique plus sain et à augmenter la qualité des enseignements (Claux et Tamse, 1997).

En outre, depuis la mise en œuvre du projet, il a été convenu que le développement du savoir-être serait à l'avant plan dans le premier stage du baccalauréat. Les outils (cahier du stagiaire, grilles d'évaluation déclinées en comportements observables, guide du superviseur) ont été bonifiés et sont axés sur le développement du savoir-être. D'ailleurs, ils sont maintenant utilisés par l'ensemble des superviseurs du baccalauréat contribuant ainsi à une compréhension commune du savoir-être et à la cohérence des pédagogies.

5.3 Pertinence pratique

S'interroger sur la pertinence pratique permet d'établir la nécessité du savoir professionnel dans l'usage et dans la pratique et de répondre à une situation problématisée (Nizet, 2019). Le programme de l'ÉPÉUM est en processus de refonte majeure qui engendre un changement dans la façon d'enseigner aux étudiants incluant sur leur façon d'apprendre. Les pédagogies actives du projet sont innovantes car elles s'éloignent des méthodes « magistrales » et elles répondent aux attentes des étudiants qui souhaitent se retrouver dans un programme qui les prépare à la réalité professionnelle (Bédard et Béchar, 2009). En effet, mettre l'accent sur la formation pratique oblige les universités à se recentrer sur le caractère professionnalisant de la formation. En ce sens, il s'est avéré pertinent de réduire le fossé entre les apprentissages réalisés lors du parcours académique et la réalité clinique (Dubois et Giroux, 2012).

De plus, mes actions ont mené à la mise en œuvre d'un nouveau modèle d'accompagnement de stages. Ce nouveau dispositif pédagogique est un exemple de savoir contextualisé (pertinence sociale) et formalisé (pertinence théorique) qui s'inscrit dans un changement de paradigme à l'ÉPÉUM. En effet, l'ÉPÉUM a souvent été perçue comme offrant une formation universitaire traditionnelle, davantage centrée sur la recherche que la pratique. Or, plusieurs constats de l'analyse de la qualité pédagogique amènent la direction et les membres du corps professoral à revoir leurs pratiques et à entreprendre un virage vers une approche programme par compétences. De ce fait, les nouvelles lignes directrices¹⁰ du programme soulignent l'importance de transmettre des valeurs telles que le respect de la personne, l'intégrité, l'honnêteté

¹⁰ Cahier de programme ÉPÉUM.

et l'authenticité face à soi-même et à autrui dans la réalisation d'activités professionnelles et scientifiques. L'école encourage également l'adoption progressive de principes pédagogiques où les activités sont ancrées dans des situations représentatives de la réalité professionnelle d'un psychoéducateur. Ainsi, plusieurs retombées du projet sont maintenant perçues comme des pratiques gagnantes (modalités pédagogiques actives) qui favoriseront l'apprentissage des étudiants. Qui plus est, les retombées et les stratégies pédagogiques retenues s'avèrent conformes aux principes et aux valeurs de la profession, et elles font en sorte de socialiser le futur psychoéducateur à sa culture professionnelle.

Enfin, les temps forts de l'implantation et de l'évaluation justifient la pertinence d'accorder une place importante au développement du savoir-être en créant des situations d'apprentissage où les connaissances sont mobilisables dans l'action (Boudreault, 2004). Cependant, comme certains auteurs le soulignent (Renou, 2014; Pratte et al., 2014), les compétences relationnelles ne sont pas toujours clairement identifiées à l'aide de comportements observables dans les grilles d'évaluation de stage et ce, même si « c'est souvent l'élément le plus saillant souligné lors des évaluations de la part de l'accompagnateur ou du superviseur » (Renou, 2014, p. 195). Ainsi, le projet confirme également la pertinence d'une grille d'évaluation déclinée en comportements observables (Lussier et Gosselin 2015; Renou, 2014). Cette grille est devenue un référentiel pour les étudiants et pour les formateurs et elle s'est avérée nécessaire à la compréhension des savoir-être attendus.

5.4 Pertinence éthique

L'éthique renvoie directement aux valeurs qui motivent l'action (Puskas et al., 2012) et elle interpelle les formateurs en stage « qui servent de modèle quant aux principes éthiques » (St-

Pierre, Parent, Rousseau, 2005, p. 50). Il importe donc de réfléchir à l'importance à accorder aux différents comportements éthiques qui doivent être adoptés par le superviseur tout au long de l'accompagnement du stagiaire (St-Pierre et al., 2005). S'interroger sur la pertinence éthique du projet suppose que les savoirs professionnels ont généré des comportements éthiques et qu'ils ont été produits dans des conditions éthiques (Nizet, 2019).

Une attestation de conformité éthique (annexe F) a été attribuée au projet par le vice-décanat à la formation de l'Université de Sherbrooke en cours de projet¹¹. La demande d'attestation facultaire de conformité éthique faisait état des paramètres, des risques et bénéfices du projet. Les avantages de participer à ce projet d'innovation ont surpassé les risques et ceux-ci n'ont pas dépassé les risques encourus dans la formation des stagiaires du baccalauréat. Dès le début du projet, les étudiants ont été perçus comme des collaborateurs à l'amélioration du dispositif de stage. J'ai été franche en annonçant les intentions d'analyser les résultats du projet pilote dès la première rencontre. Les stagiaires ont accepté de participer au projet au printemps 2017 et, par souci de transparence, j'ai expliqué toutes les modalités pédagogiques qui seraient mises en place dans le cadre du stage et de la supervision et j'ai présenté les modalités de collectes de données qui allaient être utilisées. Il ne s'agissait donc pas d'uniquement obtenir une permission mais surtout de placer la communication et la confiance au cœur du processus (Burman et Kleinsasser, 2004).

¹¹ Le rythme du projet dans le milieu était plus rapide que la séquence des cours et exigences du programme du D.Ed.

Par ailleurs, le professionnalisme des futurs psychoéducateurs repose sur un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être propres à leur champ de pratique et à la spécificité de leurs interventions (Jutras, 2018). Puisque « leurs gestes ont des conséquences sur autrui, il est attendu qu'ils fassent preuve d'éthique professionnelle » (Jutras, 2018, p. 66). En tant que superviseur de stage, j'ai exercé une double fonction, soit celle de soutenir le stagiaire dans la construction de son identité de psychoéducateur et de s'assurer de la qualité des interventions auprès de personnes vulnérables en raison des problèmes sociaux qu'elles rencontrent (Gusew et Côté, 2017). Ainsi, par mes actions, j'ai tenté de m'assurer que la supervision puisse contribuer au développement de l'éthique professionnelle des stagiaires en favorisant des activités de groupe (analyse de cas) axées sur le développement d'habiletés de communication et de manières de se comporter dans le cadre de relations interpersonnelles et interprofessionnelles. Selon St-Pierre et ses collègues (2005), « la supervision est un procédé interpersonnel intense qui inclut le respect de l'autre et qui nécessite la compréhension [...] du cheminement individuel de chacun » (p. 49). Ainsi, les supervisions collectives et individuelles ont été effectuées dans un espace sécuritaire, invitant et favorable aux échanges afin de créer des relations interpersonnelles bienveillantes (Guillemette, 2017). De plus, j'ai reconnu que les stagiaires en étaient, pour la plupart, à leur première expérience de stage. J'ai donc adopté une posture d'écoute et une attitude attentive, consciente et sensible aux signes verbaux et non-verbaux des stagiaires. Enfin, la possibilité de discuter avec des pairs sur des situations vécues en stage a permis non seulement de dépasser la solitude et le stress ressenti devant des décisions à prendre qui ont des conséquences pour les personnes concernées, mais aussi de dégager des savoir-être possibles à adopter dans différentes situations professionnelles (Jutras, 2018).

Lorsqu'il s'agit de traiter de l'acte de superviser, il y a nécessairement un enjeu éthique (St-Pierre et al., 2005). Il s'agit d'une relation d'autorité dont le pouvoir est fondé sur les compétences et le statut du superviseur (Côté, 2015). Ainsi, ce dernier doit évaluer la performance tant académique que professionnelle d'un stagiaire en formation. Il pose un regard critique sur la manière d'être du stagiaire, sur certains aspects de sa personnalité, sur son intervention et sur la manière avec laquelle il interagit avec les personnes vulnérables. Dans le cadre du projet, les stagiaires ont été appelés à donner leur opinion sur la pertinence et l'efficacité des modalités pédagogiques mises en place. Or, leurs propos n'ont pas été utilisées dans le cadre des évaluations de leur performance en contexte de stage ou de supervision. En outre, les propos recueillis lors du groupe de discussion, ont été dénominalisés et remis à la doctorante uniquement lorsque les résultats finaux ont été affichés au bulletin des stagiaires (Burman et Kleinsasser, 2004).

SECTION 3. TRANSFÉRABILITÉ

Afin de démontrer la pertinence des savoirs professionnels qui émergent des projets, ceux-ci doivent contribuer au développement du champ professionnel (Costley et Lester, 2010). En ce sens, ils auront donc « un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes en termes d’actions à mobiliser et de retombées¹² ». Une famille de situations regroupe des situations réelles qui se ressemblent par leurs caractéristiques ou leurs contextes sans être identiques (Jonnaert, 2006). Ainsi, la transférabilité des savoirs professionnels suppose qu’il soit possible de déployer les savoirs professionnels en contextes similaires ou différents, tout en y apportant des ajustements (Tardif, 2004). D’ailleurs, partager l’innovation au sein et entre les communautés de pratique contribue « au potentiel de croissance face à la capacité à enseigner et d’apprendre dans le supérieur » (Taylor, 2009, p. 213).

Les savoirs professionnels qui se dégagent des deux projets ont mené à l’identification de deux familles de situations : la formation au savoir-être pour et par la pratique et la supervision de stagiaires. Les actions clés présentées dans la section 2 de l’essai peuvent être transférées dans plusieurs contextes de formation en psychoéducation mais aussi dans des contextes de formation axés sur l’intervention psychosociale. Des programmes universitaires ou au collégial tels que l’éducation spécialisée, le travail social, l’enseignement ou les soins infirmiers en sont quelques exemples. Ces formations à visée professionnalisante prévoient une articulation entre la théorie et la pratique (Perrenoud, 1998) dont on peut dire qu’elles sont « centrées sur la préparation à une profession » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 88), une préparation à la profession qui suppose le

¹² Université de Sherbrooke : Balise de l’Activité de synthèse.

développement de compétences liées au savoir-être. En effet, de nombreux cours des programmes en intervention psychosociale visent à développer chez les étudiants des attitudes relationnelles leur permettant de s'adapter adéquatement à différents types de situations (Daigle et Lavertu, 2013). D'ailleurs, la compétence de l'intervenant social est déployée à partir de sa capacité à être en contact avec lui-même et à exploiter au maximum sa personnalité (St-Arnaud, 1995). En ce sens, les étudiants de ces programmes doivent non seulement maîtriser des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire), mais aussi des attitudes (savoir-être) susceptibles de qualifier leurs actions. Le tableau 13 présente des exemples de savoir-être attendus dans différents programmes de formation en intervention auprès d'autrui.

Tableau 13. Exemples de savoir-être des programmes de formation en intervention auprès d'autrui.

Éducation spécialisée (Arbour, 2019; Pratte et al., 2014)	Travail social (Gauvin et Laforge, 2004)	Soins infirmiers (Phaneuf, 2011; Pratte et al., 2014)
Ouverture d'esprit Coopération Empathie Capacité d'adaptation Imagination et créativité Initiative et autonomie Sens des responsabilités Stabilité émotionnelle Esprit d'équipe	Empathie Respect Confiance en soi et assurance Authenticité Conscience de soi Créativité Ouverture d'esprit et flexibilité Volonté de connaître l'autre	Gestion de soi Affirmation de soi Professionnalisme Sensibilité à l'autre Respect Empathie Autonomie Rigueur

Dans le cadre de mes projets, j'ai mis en œuvre des pédagogies favorables au développement du savoir-être tout en agissant à titre de superviseure auprès des stagiaires. De ce fait, j'ai pu dégager certaines pistes qui peuvent soutenir les enseignants/formateurs/superviseurs sur les plans de l'enseignement du savoir-être et sur la supervision de stage. Dès lors, les savoirs professionnels qui émergent peuvent alimenter la réflexion et favoriser les échanges sur les

dispositifs pédagogiques susceptibles de soutenir le développement des étudiants particulièrement en contexte de formation pratique. Par conséquent, cette troisième section de l'essai présente d'abord des enjeux de formation similaires à considérer dans la formation des intervenants sociaux quant au développement du savoir-être et aux stages. Ensuite, les deux familles de situations sont discutées afin de faire valoir la transférabilité des savoirs professionnels dans d'autres contextes de formation.

1. LES ENJEUX DE FORMATION LIÉS AU SAVOIR-ÊTRE

Les programmes de formation en intervention psychosociale devraient être caractérisés par une formation humaine qui accompagne les étudiants dans leur devenir personnel et professionnel et qui reflète les principes et les valeurs de la profession (Genest Dufault, Gesew, Bélanger et Côté, 2017). C'est pourquoi, plusieurs programmes de formation insistent sur l'importance du développement du savoir-être (Pratte et al., 2014). En effet, le développement du savoir-être est déterminant dans la formation des étudiants et les attitudes sont indiquées comme visées de formation dans la majorité des programmes de formation universitaire ou collégiale (Pratte et al., 2014). La formation exige donc que les étudiants s'engagent personnellement et affectivement dans leur formation (Genest Dufault et al., 2017).

En particulier, des connaissances théoriques, des habiletés techniques et des attitudes sont au cœur de la démarche d'intervention de tout intervenant social. Loin d'être un simple travail intellectuel ou technique, les professions adressées à autrui comportent une forte dimension humaine, interactionnelle et émotionnelle où le rapport à l'autre est central (Makumera, Desbiens, Perez-Roux, 2018). En effet, le professionnel dont l'objet du travail est autrui doit composer avec

la complexité inhérente à l'individualité, l'affectivité et l'hétérogénéité de son objet de travail (un enfant, une personne en détresse ou vulnérable, une personne âgée, etc.) (Tardif et Lessard, 1999). Les intervenants sociaux doivent instaurer des relations de confiance avec ces personnes et les soutenir intellectuellement et émotionnellement dans un processus de changement (Tardif, 2018).

En ce sens pour Lacharité et Gagnier (2009), nos expériences personnelles ne peuvent être mises de côté quand nous sommes quotidiennement interpellés par la souffrance des gens. De ce fait, le savoir-être de l'intervenant demeure une préoccupation centrale dans la démarche d'évaluation et de relation d'aide auprès de la personne en difficulté (Douville et Bergeron, 2015; Puskas et al., 2012).

En raison des liens étroits entre l'identité personnelle et professionnelle dans des professions auprès d'autrui, les stratégies pédagogiques privilégiées dans les différents programmes sont souvent de nature relationnelle ou affective. C'est ce qui fait dire à Douville et Bergeron (2015) que les compétences liées au savoir-être s'acquièrent par la formation, la pratique-terrain et l'introspection. En effet, la formation à l'intervention doit tenir compte de la consolidation d'une pratique qui soit rigoureuse et respectueuse de la souffrance vécue par la personne en difficulté. En conséquence, il importe de soutenir les étudiants dans le développement d'une identité professionnelle qui s'appuie sur un savoir-être solide.

2. FAMILLE DE SITUATIONS : LA FORMATION AU SAVOIR-ÊTRE POUR ET PAR LA PRATIQUE

Le domaine affectif où se loge le savoir-être est une cible de formation incontournable (Krathwohl, Bloom et Masia, 1964; Pratte et al., 2014) dans la formation des intervenants psychosociaux. Le savoir-être ou les attitudes relationnelles influencent le choix des actions des personnes (Ajzen, 1988). L'action est au cœur de la compréhension et de la construction de sens du savoir-être et il s'apprend par l'exemple, dans un contexte qui lui donne du sens (Boudreault, 2004). Comme le savoir-être résulte d'un apprentissage, il peut devenir un objet d'enseignement si des conditions d'apprentissage favorables sont prises en compte (Lussier et Gosselin, 2015). Afin de contribuer au transfert des apprentissages, les attitudes (savoir-être) doivent être liées aux compétences et aux connaissances attendues lors de l'exécution de tâches professionnelles (Baartman et De Bruijn, 2001). Dans le cadre de mon projet d'innovation pédagogique, les stages ont été des occasions privilégiées de transfert des apprentissages permettant de développer des compétences professionnelles dans des situations qui se rapprochent le plus possible de l'exercice de la profession future (Fecteau, 2007). Or, bien que les savoirs professionnels aient été développés en contexte de stage, ils peuvent être également transférés dans le contexte des cours.

En effet, il importe d'éviter le clivage entre la formation en contexte de classe et le stage pratique et de plutôt développer des pédagogies qui favorisent la synergie entre les deux (Gesew, 2017). En ce sens, les savoir-être devraient être envisagés comme des cibles de formation dont l'atteinte dépend des efforts des enseignants tout au long du parcours de l'étudiant (Pratte et al., 2014). On rejoint ici Pasha (2016) qui propose d'utiliser différentes méthodes pédagogiques à travers chaque année de formation. En effet, « the embedded model of teaching of soft skills

activities focus on student centered learning which can be supplemented with academic as well as non-academic activities across the curriculum » [un modèle intégré d'enseignement des attitudes favorise un apprentissage centré sur l'étudiant et inclue des activités dans l'ensemble du curriculum] (Pasha, 2016, p. 1268). Plus spécifiquement, des méthodes actives centrées sur l'étudiant (Simonds et al., 2017), telles que la pédagogie par projet et l'analyse de cas, s'avèrent prometteuses pour le développement du savoir-être. D'ailleurs, on remarque que lorsque l'étudiant se retrouve en situation d'intervention, « les écueils proviennent souvent d'une remise en question de sa personne devant l'ampleur et l'imprévisibilité des difficultés rencontrées » (Douville et Bergeron, 2015, p. 16). Selon Renou (2015), la formation demeure, de par la nature de son existence, « le creuset premier de l'acquisition d'une identité professionnelle » (p.128). Ainsi, « la réussite de cette acquisition dépendra de plusieurs facteurs dont le principal sera la valorisation plus ou moins grande de cette identification professionnelle véhiculée par les formateurs » (p. 128). Ainsi, accorder une plus grande place à l'enseignement du savoir-être permet aux étudiants de développer une plus grande aisance et les aptitudes nécessaires à l'exploration de l'univers affectif chez soi et chez autrui (Mandeville, 2002).

La complémentarité des lieux où se construit le savoir-être des intervenants (classe et stage) suppose que c'est le programme d'études dans son ensemble qui permet l'acquisition des savoirs requis (savoir-savoir-faire, savoir-être). En effet, enseigner des savoir-être suppose un travail d'ancrage (Lussier 2012). Il est donc nécessaire que les savoir-être soient enseignés et évalués régulièrement au cours de la formation afin de favoriser une progression des apprentissages (Bélisle, 2015).

Le développement de compétences des futurs intervenants sociaux est favorisé par une approche programme qui rapproche des liens avec le milieu de pratique. Plusieurs programmes tendent vers des approches innovantes qui permettent aux étudiants d'observer ou de mener des interventions dans le milieu de pratique. Certains cours incluent des projets axés dans la communauté¹³ ou des cours préparatoire aux stages¹⁴. En effet, les remises en question à partir d'une interrogation sur les attitudes propres à la relation d'aide sont inhérentes au processus de formation (Renou, 2014) et elles sont possibles grâce à des activités qui révèlent les attitudes qui seront sollicitées en milieu de pratique.

Par contre, le niveau de développement des savoir-être « ne devrait pas être le même en début de parcours qu'à la fin du programme [...], les attentes seront de plus en plus grandes à mesure qu'on avance dans le programme » (Lussier et Gosselin, 2014 p. 638). Pour y arriver, il importe de situer la progression des apprentissages selon un niveau taxonomique pour viser le développement graduel du savoir-être (Morissette et Gingras, 1989). À cet égard, la taxonomie des apprentissages du domaine affectif (Krathwohl et al., 1964) est un modèle qui classe les comportements de type affectif de façon hiérarchique, chaque niveau supérieur désignant une progression du processus. Bien que cette taxonomie ne soit pas une théorie de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'elle permet de placer en ordre

¹³ Programme d'éducation spécialisée au collège de Valleyfield. Pédagogie par projets lors de la Nuit des sans-abris ou Visite en sous-groupes en contexte de CHSLD.

¹⁴ Cours préparatoire aux stages. ÉPÉUM.

les objectifs du domaine affectif tout en respectant les étapes d'apprentissage (Morissette et Gingras, 1989).

Les catégories proposées par cette taxonomie sont la réception (prendre conscience ou connaissance du savoir-être), la réponse (montrer un comportement adapté à un événement), la valorisation (attacher de plus en plus d'importance à l'attitude), l'organisation (conceptualiser ses croyances, émotions vis-à-vis un événement) et la caractérisation (adopter l'attitude en fonction des valeurs intégrées dans une perspective à long terme). À chaque catégorie de la taxonomie sont associés des verbes susceptibles de générer, lorsqu'on les combine à des contenus d'apprentissage ou à des objets d'attitude, des énoncés d'objectifs affectifs (Morissette et Gingras, 1989). Le tableau 14 présente les étapes d'apprentissage du domaine affectif selon Krathwohl et ses collègues (1964).

Tableau 14. Étapes d'apprentissage du domaine affectif

Réception	Réponse	Valorisation	Organisation	Caractérisation
<p>L'étudiant prête une attention particulière à l'attitude et en reconnaît les manifestations.</p> <p>Il prend conscience de l'attitude et de son importance pour l'accomplissement d'une tâche.</p>	<p>L'étudiant manifeste l'attitude dans une situation donnée quand cela lui est demandé.</p> <p>Il peut apprécier les avantages d'adopter cette attitude.</p>	<p>L'étudiant prend conscience de la valeur de l'attitude et il l'adopte régulièrement et volontairement par conviction et non plus par complaisance.</p> <p>Il renonce à des comportements contraires à cette attitude.</p>	<p>L'étudiant rattache l'attitude à une valeur qu'il possède déjà. Il l'intègre dans ses comportements et l'ordonne avec ses autres valeurs.</p> <p>L'étudiant peut aussi exercer un pouvoir d'influence sur les autres par rapport à l'attitude.</p>	<p>L'attitude fait désormais partie de son système de valeurs et il en fait la démonstration de façon généralisée en agissant en toutes circonstances en fonction de la valeur qu'il accorde à cette attitude.</p>

Ainsi, afin de favoriser le développement du savoir-être dans un contexte de formation en intervention sociale, les enseignants auraient avantage à proposer une planification curriculaire réalisée en fonction des cours et des stages pour lesquels les descriptions officielles de cours comportent des compétences liées au savoir-être. En effet, tant que les cibles de formation demeurent globales et imprécises, les actions éducatives ne peuvent pas s'opérationnaliser convenablement (Pratte et al., 2014). Le tableau 15 suivant présente un exemple de séquence de cours et stages qui s'appuie sur une progression des apprentissages dans des programmes en intervention sociale.

Tableau 15. Exemple de séquence de cours et stages

Cours ou stage visés	Taxonomie de Krathwohl, Bloom et Masia	Modalités pédagogiques
Introduction à la discipline	Réception : Prendre conscience de l'existence d'une attitude L'étudiant accorde son attention aux définitions et aux exemples	Enseignement magistral, analyses de cas, discussions
Ateliers préparatoires aux stages	Réponse : Manifester l'attitude parce qu'on le demande ou même spontanément L'étudiant s'implique dans des jeux de rôles en tenant compte des consignes	Simulations, jeux de rôles, discussions
Cours liés à l'observation ou l'évaluation de cas cliniques	Réponse : S'impliquer dans des discussions et identifier des attitudes favorables à la démarche d'évaluation	Analyses de cas, apprentissage par problèmes, simulations, discussion
Cours liés à la planification d'interventions	Réponse : Montrer un comportement adapté lors d'une intervention ou de l'animation d'activités	Pédagogie par projets
Stage d'initiation à la pratique	Valorisation : Démontrer concrètement dans des activités ou projets, une implication ou un engagement envers une valeur	Analyse de cas, Pédagogie par projets Apprentissage expérientiel
Cours liés à la relation d'aide	Réponse : S'impliquer dans des jeux de rôles et manifester l'attitude avec enthousiasme	Simulations, jeux de rôles
Stage d'intervention	Valorisation : Acquérir la conviction que l'attitude est importante et souhaitable	Analyse de cas, Pédagogie par projets Apprentissage expérientiel
Rapport d'intégration du programme	Organisation : structurer ses comportements, ses croyances, ses sentiments vis-à-vis des situations et les structurer en regard des autres attitudes qui s'y rattachent ou s'y opposent. Caractérisation : Agir en fonction des valeurs intégrées dans une perspective à long terme	Analyse de cas, Pédagogie par projets Apprentissage expérientiel

De plus, les activités d'enseignement et d'apprentissages qui visent le savoir-être doivent se dérouler en respectant des principes pédagogiques qui précisent les interactions entre les étudiants, les enseignants, les contenus et les environnements de formation (Morissette et Gingras, 1986). Tout manque de congruence entre le contenu affectif enseigné et la manière d'être des formateurs pourraient avoir des conséquences plus importantes que dans le domaine cognitif (Morissette et Gingras, 1986). En ce sens, le modèle de l'AECA est tout indiqué, car il s'intéresse simultanément aux rôles de l'enseignant et aux rôles de l'étudiant en formation. (Vierset, Frenay et Bédard, 2015). De plus, l'authenticité du contexte amène à prendre en compte les caractéristiques du contexte personnel de l'étudiant et celles du contexte professionnel (Dezutter et Manseau, 2006). Le cadre théorique de l'AECA pourrait aussi devenir un outil pertinent en ce qui a trait aux formations pédagogiques à mettre en place pour les superviseurs ou les enseignants (Vanpee et al., 2010).

De surcroît, l'enseignement des compétences liées au savoir-être est associé à des stratégies qui diffèrent de celles utilisées pour développer les compétences cognitives (Morissette et Gingras, 1989; Pratte et al., 2014). Les modalités d'enseignement sont précisées à l'aide de mécanismes susceptibles de développer des attitudes (Morissette et Gingras, 1989; Pratte et al., 2014). En effet, différentes stratégies d'intervention sur les attitudes ont été mises de l'avant avec succès en contexte scolaire (Morissette et Gingras, 1989). Les stratégies suivantes apparaissent pertinentes dans des contextes de formation en intervention sociale: la persuasion, l'apprentissage vicariant, la modélisation et l'expérience personnelle (Morissette et Gingras, 1989; Pratte et al., 2014). La persuasion survient quand une nouvelle croyance est constituée dans la base de connaissances de la personne à la suite d'une interaction (Pratte et al., 2014). En termes simples, il s'agit de

l'information dispensée en classe par une personne qui croit au contenu du message et qui jouit de la confiance de l'étudiant (Morissette et Gingras, 1989). L'apprentissage vicariant permet d'apprendre par l'expérience indirecte, par l'observation de ce qui se passe dans l'environnement et de ce que les autres font. La démonstration de comportements attendus quant à un savoir-être est une bonne façon « d'orienter l'attention des étudiants sur les aspects les plus importants à observer ou à reproduire et sur les conséquences produites par les interventions » (Morissette et Gingras, 1989, p. 115). La modélisation permet d'observer des retombées positives des actions posées : « modeling involves an expert's carrying out a task so that the student can observe and build a conceptual model of the processes that are required to accomplish the task » [La modélisation implique l'exécution d'une tâche par un expert afin que l'étudiant puisse observer et construire un modèle conceptuel des processus nécessaires à l'accomplissement de cette tâche] (Collins et al., 1989, p. 481). Enfin, l'expérience personnelle de situations concrètes où l'étudiant ressent des émotions ou des sentiments (par exemple en contexte de stages) contribue à l'intériorisation d'un savoir-être.

Dans le cadre du projet à l'ÉPÉUM, ma réflexion sur l'enseignement du savoir-être m'a permis d'illustrer l'alignement pédagogique entre une cible d'apprentissage liée au savoir-être (par exemple : la considération), les modalités d'enseignement et d'apprentissage et les modalités d'évaluation (Bélisle, 2015 : Biggs, 2003). Le tableau 16 présente un exemple pouvant soutenir la réflexion des enseignants dans des programmes de formation en intervention sociale.

Tableau 16. Exemple d'alignement pédagogique d'un savoir-être

La considération : Il s'agit d'une attitude de respect mutuel, d'une conviction que l'autre personne possède en elle des capacités de changement. Il s'agit ainsi d'attribuer une valeur à l'autre personne, sans la juger ni apposer des conditions pour intervenir auprès d'elle. Il s'agit également de respecter ses limites de considérer son rythme et de s'y adapter. (Gendreau 2001).						
Cours visés	Objectif/taxonomie	Contenus visés	Rôle de l'enseignant/ Processus en cause	Rôle de l'étudiant	Méthode	Évaluations
Cours lié à des opérations professionnelles telles que l'observation, l'évaluation d'une personne en difficulté.	Réponse : Discuter et situer l'importance de la considération envers l'autre dans l'évaluation clinique	Les situations qui nécessitent de faire preuve de considération, Avantages de faire preuve de considération	Information : Aborder et présenter les comportements liés à la considération Modélisation : Guider l'attention vers l'information importante Exemplifier la pertinence de la considération.	Acquérir de nouvelles connaissances ou modifier certaines croyances Associer des situations/tâches à la manifestation de la considération	Analyse de cas	Évaluation à l'aide vignettes cliniques issues de la pratique.
Stages : opérations professionnelles réalisées auprès d'une personne	Réponse : expérimenter la considération Valorisation : améliorer et soutenir sa pratique de la considération	Manifestation de gestes et de paroles empreints de considération Analyse de l'émotion ressentie lorsque la considération est manifestée lors d'une intervention	Apprentissage vicariant : Être un modèle et démontrer la valeur de la considération Modélisation : Offrir un retour pour les tâches effectuées Expérience personnelle : Adopter des comportements pour favoriser la considération	Vivre des expériences réelles Ressentir des émotions tirées de son vécu Clarifier le pourquoi et le comment de son attitude. Démontrer une intention d'émettre un comportement précis à l'aide de moyens dans un contexte.	Pédagogie par projets	Bilan d'évaluation et portfolio d'apprentissage (situation authentique qui comporte un ensemble de tâches)

Dans cet exemple, l'enseignement est centré sur l'étudiant et les apprentissages et l'enseignement sont contextualisés afin d'accorder de l'importance au transfert des apprentissages (Bédard et Béchar, 2009). De plus, les stratégies d'enseignement sont basées sur des situations d'interaction pour améliorer la qualité des apprentissages des étudiants (Bédard et Béchar, 2009). En somme, des innovations pédagogiques centrées sur le développement du savoir-être pourraient être réalisées dans le cadre d'un seul cours ou sur l'ensemble du programme. Selon Poumay (2014), « en avançant à petits pas, en réglant un cours par des micro-changements, la centration sur l'apprenant peut déjà évoluer positivement » (p.4). Ainsi, fournir un modèle de planification

pédagogique comme celui présenté dans le tableau 16 peut outiller les formateurs dans leurs efforts pour mettre en place des modalités d'enseignement propices au développement du savoir-être tout au long de la formation.

3. LES ENJEUX LIÉS À LA FORMATION PRATIQUE

Essentielle au processus de professionnalisation des divers intervenants sociaux, la formation pratique permet de développer différentes compétences, d'établir le lien entre la théorie et la pratique professionnelle, de se forger une identité professionnelle et d'apprendre à travailler en collaboration (Casimiro, Grenier, Tremblay, Desmarais et Beaulieu, 2014). Depuis plusieurs années, la place accordée à la formation pratique dans certains programmes a pris de l'ampleur et représente une importante partie de la formation du professionnel (St-Pierre et al., 2005). Même si la structure de la formation pratique varie d'une unité de formation à l'autre, pour plusieurs programmes de formation dans le domaine de l'intervention sociale, la formation pratique qui inclue les stages et les activités pratiques dans un milieu réel d'intervention, représente parfois jusqu'à la moitié du curriculum (Genest Dufault et al., 2017). La formation pratique met à contribution deux systèmes : le milieu de formation (collégial ou universitaire) et le milieu de pratique. L'étudiant est exposé à deux cultures à la fois semblables et différentes. En conséquence, la formation de la relève exige innovation et efficacité.

Plus spécifiquement, la formation pratique en contexte réel d'intervention comporte des enjeux liés, entre autres, à des changements fréquents dans le réseau, à une plus grande standardisation de la pratique et à une multiplication des vulnérabilités individuelles et collectives (Genest Dufault et al., 2017). Ces aspects de la pratique demandent une adaptation fréquente à de

nouvelles façons de faire, basées sur les bonnes pratiques (Dubois et Giroux, 2012). Cette situation est d'autant plus vraie en contexte de stage, puisque les stagiaires se familiarisent avec les conditions de la pratique dans l'action directe. De plus, les intervenants sociaux doivent souvent faire valoir leur spécificité dans des équipes multidisciplinaires. Ceci implique qu'ils doivent acquérir des connaissances, un savoir-faire et un savoir-être empreint de confiance en soi et d'une ouverture à l'autre pour occuper une place crédible au sein d'une équipe. En ce sens, le défi auquel font face les enseignants consiste à permettre au futur professionnel d'intégrer dans un tout cohérent les savoirs disciplinaires (savoir), l'agir professionnel (savoir-faire) et les attitudes relationnelles (savoir-être).

Dans la majorité des programmes, les stages sont souvent associés à une supervision ou à un séminaire concomitant et c'est dans ces moments importants de leur formation que les enseignants peuvent favoriser les liens entre la théorie et la pratique (Paradis, 2016). En effet, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de la supervision. Certains avancent même que la supervision constitue l'élément clé de l'apprentissage en stage (Bernard et Goodyear, 2018, Myers Kiser, 2012). Qui plus est, Renou (2014) souligne que l'influence des formateurs sur les attitudes des étudiants est « particulièrement prégnante dans le cas où ceux-ci affichaient une conception affirmée de l'intervention » (p. 194). Or, la rétroaction sur les attitudes est la partie de la tâche la plus sombre et la plus difficile dans la relation superviseur et stagiaire. Le superviseur doit, en quelque sorte, devenir le miroir de la personne supervisée (Rousseau et al., 2005). Comme plusieurs études l'avaient déjà souligné, l'analyse des résultats du projet d'innovation a fait ressortir l'importance de la dimension relationnelle dans l'activité de supervision (Cuenca, 2010; Goldstein et Fernald, 2009). En particulier, une relation chaleureuse avec le superviseur inciterait

d'avantage les stagiaires à innover dans leur pratique et à adopter une posture plus critique par rapport à celle-ci (Paradis, 2016). De ce fait, il importe d'offrir des pistes d'intervention visant à soutenir les formateurs dans cette activité.

4. FAMILLE DE SITUATIONS : LA SUPERVISION DE STAGIAIRES

Au cours de la formation pratique, plusieurs interventions auprès d'étudiants en formation nécessitent la contribution de personnes formées à la supervision (St-Pierre et al., 2005). Or, bien que les ouvrages sur la supervision des stages soient bien présents dans la formation en enseignement et en soins infirmiers, la réalité est tout autre en psychoéducation, en travail social ou en éducation spécialisée. De plus, l'activité de supervision comportent des préoccupations qui dépassent celles que les professeurs rencontrent en classe et qui sont spécifiques au contexte des stages (Paradis, 2016). En ce sens, elle mérite ainsi d'être soutenue d'une façon distincte.

En effet, l'accompagnement dans le cadre des stages est complexe, notamment au regard des enjeux et défis en présence au moment du stage, mais aussi parce qu'il regroupe un ensemble d'acteurs avec leur identité propre qui participent à leur façon à la construction identitaire de chaque étudiant (Genest Dufault et al., 2017). À cet égard, des études confirment que le superviseur est considéré comme un acteur incontournable pour faire du stage une expérience positive (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). La supervision de stagiaires dans les programmes qui nous intéressent est souvent caractérisée par un encadrement indirect où l'accompagnement en stage est composé par de supervisions individuelles et de séances (séminaires) en petits-groupes de stagiaires provenant de milieux de stage hétérogènes. De ce fait, les superviseurs doivent adapter leurs interventions aux caractéristiques de chacun des stagiaires et au contexte distinctif

des établissements où se déroulent les stages (Cohen, Hoz et Kaplan, 2013). En outre, les stagiaires possèdent des caractéristiques individuelles qui les distinguent significativement les uns des autres, et le superviseur doit adapter ses interventions et la conduite des rencontres de supervision pour prendre en compte ces caractéristiques (Paradis, 2016).

On doit souligner que le superviseur contrôle relativement peu le déroulement des rencontres de supervision avec ses stagiaires, car il doit sans cesse ajuster ses interventions en fonction des éléments que ces derniers apportent au cours de la discussion (Turner, 2015). Différentes situations peuvent préoccuper les formateurs en stage, notamment le soutien à offrir aux étudiants dans des enjeux personnels activés par le travail avec des individus en situation de vulnérabilité (Genest Dufault et al., 2017). Selon Cuenca (2010), une supervision pédagogique comprend « more than simple actions: it is an interactive endeavor grounded in a teacher's concern for the development of a student and a willingness to engage in a relationship characterized by the formative influence of one person over the other » [plus que de simples actions : il s'agit d'un effort interactif fondé sur le souci de l'enseignant pour le développement d'un étudiant et la volonté de s'engager dans une relation caractérisée par l'influence formatrice d'une personne sur l'autre] (p.20). Parallèlement, le superviseur devra être capable de soutenir le stagiaire en lien avec l'exposition de soi dans le groupe (Gesew et Côté, 2017). Ainsi, plusieurs sont d'avis que la supervision de stagiaires implique un fort engagement des superviseurs dans l'accompagnement du vécu émotif des apprenants, ce qui inclut tant le développement de la confiance et du sentiment de compétence (Moreau et Villeneuve, 2006). Cependant, malgré l'importance des stages, le personnel enseignant est relativement peu préparé à la supervision de stagiaires et leur propre

expérience antérieure à titre de stagiaire constitue souvent leur seule ressource pour les soutenir dans cette activité (Paradis, 2016).

L'accompagnement des stagiaires s'est retrouvé au cœur de mes projets et les actions posées et l'analyse des données ont permis de dégager des pistes d'intervention à considérer lors de la supervision des stagiaires. En effet, une des préoccupations importantes des superviseurs est de créer des conditions de réalisation des stages et des projets qui s'avèrent favorables à l'apprentissage (Paradis, 2016). Ces pistes peuvent donc être adaptées à différents programmes de formation et peuvent outiller les personnes impliquées dans la formation en stage. Les pistes d'intervention suivantes seront expliquées davantage :

- Favoriser la relation de confiance entre le superviseur et la stagiaire;
- Accorder de l'importance au climat d'apprentissage en supervision.

4.1 Favoriser la relation de confiance entre le superviseur et la stagiaire

L'expérience de stage représente pour beaucoup d'étudiants le premier contact réel avec le milieu d'intervention et la profession. Cette transition exige de la part du stagiaire l'appropriation d'un nouveau rôle, avec tout ce que cela suppose d'impact sur le plan affectif. Tant le savoir-être du stagiaire que celui du superviseur peuvent avoir une influence sur le processus de supervision. En effet, plusieurs attitudes sont nécessaires à la supervision de stagiaires (Rousseau et al., 2005). La flexibilité démontrée par le superviseur lui permet de s'adapter aux besoins des stagiaires. Il importe également de faire preuve d'empathie et de considération pour le stagiaire, ses sentiments et ses opinions (Boutin et Camarais, 2001). Selon Villeneuve (1994), « dans la confiance, le superviseur maintient une présence discrète et donne au stagiaire les occasions et les ressources

nécessaires à l'intervention sans s'y immiscer inopportunément » (p. 85). À cet égard, Gusew et Côté (2017) soulignent qu'une relation superviseur-stagiaire ayant comme assises la confiance et le respect mutuel favorise les apprentissages du stagiaire. La relation pédagogique qui unit le superviseur aux étudiants revêt une grande importance lors de situations d'apprentissage. Un travail d'accompagnement adéquat offert par le superviseur sous la forme d'un compagnonnage cognitif (Bégin, 2018; Frenay et Bédard, 2004) permet de mettre en place des conditions qui favorisent le transfert des apprentissages chez les stagiaires. Dès lors, dans le cadre d'une relation de confiance, le superviseur devient la source principale et immédiate de soutien pendant le stage (Myers Kiser, 2012).

Ainsi, dès le début de la relation qu'il établit avec le stagiaire, il est recommandé au superviseur de susciter un dialogue constructif, de telle sorte que la supervision du stage commence dans les meilleures conditions possibles (Boutin et Camarais, 2001). Une discussion empreinte d'ouverture et de respect favorise une meilleure compréhension mutuelle. En outre, cette façon de procéder contribue souvent à faire baisser la tension que ressent l'étudiant en formation, surtout lorsqu'il s'agit d'un premier stage. En effet, la supervision de stagiaires implique un fort engagement des superviseurs dans l'accompagnement du vécu émotif des stagiaires, ce qui inclut la confiance, le soutien et l'empathie lorsque ceux-ci font face à des situations chargées d'émotions (Paradis, 2016). Bref, en adoptant une écoute empathique, le superviseur favorise un climat de confiance et de collaboration tout en maintenant une distance professionnelle (Portelance et al., 2008). Voici donc, certaines responsabilités (Boutin et Camarais, 2001; Villeneuve, 1994) qui incombent au superviseur dans la relation qu'il tente d'établir avec tous les étudiants du groupe de supervision.

- Établir une communication avec le stagiaire, créer des liens;
- Créer un climat favorable à l'expression des sentiments et des émotions;
- Apprendre à connaître et à respecter la manière d'être et de faire du stagiaire;
- Créer un climat d'apprentissage favorable à l'évolution des apprentissages et à l'acquisition des savoirs;
- Communiquer les savoirs requis; en encourager le développement et la mise en pratique;
- Encourager l'auto-évaluation et faire une évaluation continue des apprentissages;
- Reconnaître, soutenir et stimuler le stagiaire dans ses apprentissages;
- Favoriser chez le stagiaire la prise d'initiatives;
- Inciter le stagiaire à anticiper des solutions aux problèmes rencontrés;
- Sensibiliser le stagiaire aux aspects relationnels en intervention;
- Favoriser l'ouverture et la compréhension lorsque se présente une difficulté;
- Faire preuve de souplesse; être disponible et capable d'écoute.

En agissant de la sorte, le superviseur met en place des conditions interpersonnelles propices au développement de l'autonomie (Prégent, 2001) et de l'identité professionnelle de l'étudiant.

4.2 Accorder de l'importance au climat d'apprentissage en supervision

Le climat d'apprentissage peut jouer un rôle déterminant dans le développement d'attitudes et de valeurs favorisant l'apprentissage (Claux et Tamse, 1997), la motivation et le rendement scolaire (Barr, 2016). La relation entre le superviseur et les stagiaires est déterminée par une interaction entre le superviseur et chacun des stagiaires, mais aussi par un rapport qui s'établit à l'échelle du groupe, c'est-à-dire le climat d'apprentissage. Le climat d'apprentissage est un concept qui se rapporte à une condition émotive entretenue à propos d'un milieu éducatif (Claux et Tamse, 1997 : Michaud, Comeau et Goupil, 1990), en l'occurrence le contexte de la supervision

collective. Ainsi, le contexte de la supervision collective est un environnement éducatif puissant où se tissent des liens influençant l'apprentissage (Claux et Tamse, 1997).

Améliorer le climat d'apprentissage peut aider à instaurer un dialogue pédagogique plus sain et à augmenter la qualité des enseignements (Claux et Tamse, 1997). En effet, la relation qui s'établit en contexte de supervision n'est pas une relation amicale, mais bien une interaction complexe liée aux savoirs à développer dans le cadre de la formation. Pour certains, les interactions positives entre le stagiaire et le superviseur représentent l'un des principaux facteurs de réussite de l'expérience du stagiaire (Portelance et al., 2008). Ainsi, afin d'améliorer le climat d'apprentissage en contexte de supervision différentes composantes (Barr 2016; Claux et Tamse, 1997; Michaud et al., 1990; Potvin, 2015) devraient être prises en compte par les superviseurs. Au tableau 17 sont présentées les descriptions des composantes pertinentes à considérer en contexte de stage.

Tableau 17. Description des composantes du climat d'apprentissage

L'appui reçu du superviseur correspond au degré d'attention exprimé par le superviseur. Il s'agit de la qualité de la relation entre le superviseur et les stagiaires : son intérêt, sa disponibilité, la confiance qu'il témoigne aux étudiants.
L'innovation pédagogique indique le niveau d'implication des stagiaires et du superviseur dans la planification des activités, leur diversité, leur originalité. Il s'agit des pratiques pédagogiques mises en place dans le cadre des supervisions, leur originalité et l'intérêt qu'elles suscitent chez les étudiants.
L'importance de la tâche correspond à la valeur accordée aux activités. Il s'agit de décrire comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.
La relation entre les étudiants correspond à la camaraderie entre les stagiaires du groupe. Il s'agit de la relation entre les stagiaires, leur désir de se connaître, de s'entraider.
La gestion de la supervision correspond aux règles de conduite. Il s'agit de l'encadrement offert par le superviseur lors des échanges en groupe.

Différentes stratégies pédagogiques peuvent également contribuer à la mise en œuvre d'un climat d'apprentissage favorable (Archambault, 2000; Barr, 2016). Par exemple :

- Utiliser une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le début des supervisions;
- Définir les attentes et les règles de vie en groupe qui sont simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.);
- Être authentique dans l'exercice de son rôle (partager des expériences vécues, des valeurs, échanger avant ou après la supervision, utiliser l'humour);
- Démontrer de l'intérêt et se préoccuper du vécu des stagiaires;
- Adopter une attitude accueillante et chaleureuse envers les stagiaires;
- Retenir les noms des étudiants le plus vite possible;
- Ajuster son mode de communication avec les stagiaires lorsqu'ils sont émotivement impliqués.

Bref, Frisby et Martin (2010) affirment que la capacité d'établir une relation interpersonnelle fondée sur l'harmonie et la confiance mutuelle améliore la relation enseignant-étudiant ainsi que la relation des étudiants entre eux.

Les programmes professionnalisants visent à développer chez les étudiants, les savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à une profession donnée. Afin de favoriser le transfert des apprentissages vers les pratiques professionnelles, différentes pédagogies et stratégies devraient être mises en œuvre. Les pédagogies actives du projet Mission Vécu Partagé visaient à faire apprendre par l'action. En ce sens, pour les formateurs en intervention sociale, elles représentent une façon de faciliter le maillage entre l'apprentissage des savoir-être en contexte de classe et la pratique professionnelle.

SECTION 4. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE

Le développement professionnel est défini comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus [...] à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent » (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014, p. 12). En ce sens, le développement professionnel de l'enseignant « repose sur la construction de savoirs professionnels élaborés à partir de références multiples : son environnement et les pratiques qui l'entourent, sa formation initiale, les sources scientifiques, ses pairs et sa propre expérience » (Nizet, 2016, p. 114). Je suis psychoéducatrice, mais j'ai surtout œuvré à titre d'enseignante en éducation spécialisée. C'est pourquoi mes intérêts de développement professionnel sont davantage centrés sur l'amélioration de mon enseignement et des apprentissages des étudiants. À cet égard, je suis particulièrement intéressée par le *Scholarship of teaching and learning* (SoTL) qui est « l'un des cadres de référence dans lesquels les enseignants du supérieur peuvent inscrire leur développement professionnel en tant qu'enseignants » (Bélisle, Lison, et Bédard, 2016, p.76). Le SoTL se définit comme « une démarche de questionnement systématique sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011, p.94)

Basé sur l'idée que l'expertise en enseignement-apprentissage permet autant d'améliorer l'apprentissage des étudiants que l'enseignement, le SoTL constitue à la fois un modèle de développement professionnel et un outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur

(Bélisle et al., 2016; Biémar, Daele, Malengrez et Oger, 2015; Huber, 2010). J'ai découvert ce cadre de référence lors de mes études au doctorat professionnel dans le cheminement *Innovation pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur* où j'ai eu à suivre plusieurs cours du microprogramme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur axé sur une démarche de SoTL. Dans le cadre de ces cours, j'ai réfléchi sur mes pratiques et sur les moyens à mettre en place pour les documenter et les améliorer (Bélisle et al., 2016). En effet, plusieurs travaux étaient ancrés dans ma réalité enseignante et ils ont contribué à une forme de développement professionnel orienté sur des projets authentiques menant à un renouvellement dans mes pratiques pédagogiques (Mastracci et Stevens, 2019). D'ailleurs le SoTL a pour finalités (1) d'augmenter la qualité de la formation en enseignement supérieur en se focalisant sur l'amélioration de l'apprentissage des étudiants et des pratiques enseignantes et de (2) valoriser la profession d'enseignant dans le supérieur (Bélisle et al., 2016).

Dans le cadre des projets du doctorat professionnel, le développement de mes propres savoirs professionnels et les actions clés que j'ai menées s'apparentent à une démarche SoTL qui permet de poser un regard réflexif sur mon développement professionnel. Selon Le Boterf (2000), « le retour sur soi est nécessaire pour réactiver et expliciter les ressources (savoirs, savoir-faire) auxquelles on a fait appel et qui ont été combinées et mobilisées. C'est ce qui permet au professionnel d'entrer dans une dynamique d'amélioration et de transférabilité » (p. 120). Le tableau 18 présente les savoirs professionnels du projet qui sont déclinés en actions clés propres à la doctorante. Les savoirs professionnels seront revisités à l'aide de la démarche SoTL et ils seront ensuite explicités au regard du contexte et de l'organisation, au regard de mon agir et de ma posture

éthique et au regard de ma propre transformation identitaire à titre de professionnelle dans mon domaine.

Tableau 18. Savoirs professionnels de la doctorante

Situation professionnelle	La formation au savoir-être pour et par la pratique La supervision de stagiaires
Savoirs professionnels doctorante	Intervenir dans le développement du savoir-être Innover en pédagogies actives axées sur le développement du savoir-être
Actions clés	Analyser la situation éducative et de la pratique; S'approprier les connaissances liées au savoir-être Concevoir le changement; <ul style="list-style-type: none"> ○ Accorder ses décisions et ses actions individuelles aux décisions et actions collectives des acteurs concernés. Implanter le changement; <ul style="list-style-type: none"> ○ Collaborer à l'amélioration continue des dispositifs pédagogiques en place ○ Réguler son action Évaluer le changement; Communiquer le changement.
Organisation	Changement des pratiques pédagogiques associées au stage du baccalauréat Contribution à l'avancement des pratiques enseignantes Partage des ressources développées (référentiel) Contribution aux activités d'apprentissage liées aux stages
Agir et éthique	Enrichissement de la pratique basée sur la littérature et la recherche Démarche appuyée sur une méthodologie solide Amélioration de la pratique Prise en compte de l'éthique
Transformation identitaire	Adoption d'une posture de praticienne-chercheure Développement de mon expertise pédagogique Valorisation de l'enseignement en psychoéducation

1. RÉFLEXION SUR LES SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE

Selon Bélisle et ses collègues (2016), « s’engager dans une démarche SoTL constitue un moyen d’innover dans sa pratique et de l’enrichir en se basant sur la littérature et les recherches sur l’enseignement et l’apprentissage » (p. 78). Ma conception de l’enseignement universitaire s’inscrit dans une logique où le professeur devrait non seulement s’engager dans des travaux de recherche, mais aussi développer des habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces (Lison et Jutras, 2014). Les actions clés liées aux savoirs professionnels du projet s’apparentent à la démarche SotL et elles ont contribué au développement de mon expertise pédagogique (Bélisle et al., 2016). En effet, je considère que la mise en œuvre des deux projets du doctorat m’a permis de réaliser l’ensemble des étapes de la démarche, depuis l’analyse de la pratique, l’appropriation des connaissances, la conception du changement, l’implantation du changement, l’évaluation du changement jusqu’à la communication du changement.

1.1 Analyser la situation éducative et la pratique

L’analyse de la pratique permet de « cerner un sujet qui nécessite d’être approfondi en vue d’améliorer l’apprentissages des étudiants dans un cours ou un programme de formation » (Bélisle et al., 2016, p.79). Ainsi, dans un premier temps et en collaboration avec ma co-directrice, j’ai mené une analyse de la qualité pédagogique de la formation où j’ai pris en compte plusieurs éléments contextuels (Hovington et Dufour, 2016). Sur le plan curriculaire, cette analyse a contribué, entre autres, à une refonte du programme par compétences qui s’inscrit en cohérence avec les cibles de formation et le nouveau référentiel de compétences professionnelles de l’OPPQ (2018).

Sur le plan pédagogique et à plus petite échelle, une situation problème dans le cadre du stage du baccalauréat et une seconde sur le développement du savoir-être ont été les éléments déclencheurs de ma démarche. En ce sens, mon projet est ancré sur les attentes des étudiants et sur les nouvelles conceptions pédagogiques du corps professoral. Les pédagogies que j'ai choisies sont variées et issues des meilleurs pratiques et, de ce fait, elles s'inscrivent dans les visions pédagogiques du nouveau programme de l'École. Enfin, sur le plan disciplinaire, la place des stages ne fait aucun doute dans un programme professionnalisant et il importait de s'assurer que le premier stage des étudiants soit porteur d'une expérience riche en apprentissages. Bref, l'analyse de la pratique a permis de prendre en compte des éléments contextuels afin de mieux cerner la situation problème et le manque à combler en vue d'améliorer l'apprentissage des étudiants (Bélisle et al., 2016).

1.2 S'approprier les connaissances liées au savoir-être

Dans un deuxième temps, afin d'être en mesure d'intervenir dans le développement du savoir-être et de mettre en œuvre une innovation pédagogique, je me suis approprié des connaissances en consultant et en utilisant des sources issues de la littérature sur le savoir-être et sur l'enseignement et l'apprentissage (Bélisle et al., 2016). Il s'agissait surtout de prendre en compte des écrits en pédagogie universitaire à partir desquels je pouvais nourrir ma réflexion, appuyer ma pratique, en faciliter l'analyse et trouver des pistes de solution à ma problématique (Bélanger, 2010). Ainsi, selon Taylor (2009), j'ai accédé en tant qu'enseignant-chercheur à « l'information pour développer une expertise » et j'ai reconnu « ce qui a besoin d'être appris » (p. 219). En ce sens, ma pratique est nourrie par les écrits en pédagogie en enseignement supérieur

(Bélanger, 2010). En effet, mon cadre de référence basé sur le modèle de l'AECA (Frenay et Bédard, 2004) s'est articulé autour de notions liées au savoir-être et aux meilleures pratiques en pédagogie universitaire. Comme le souligne Nizet (2016), « la construction de savoirs professionnels à partir de références théoriques est un enjeu essentiel pour le développement professionnel des enseignants » (p.114). De plus, les nombreux cours du programme du D.Ed. m'ont permis d'être en contact avec des intervenants du milieu de l'éducation (professeurs et collègues praticiens-chercheurs) dont plusieurs ont été susceptibles de me fournir des ressources pertinentes sur mes sujets d'intérêt.

1.3 Concevoir le changement

Dans un troisième temps, à l'étape de conception, il importe de circonscrire l'étendue du changement. Pour concevoir le projet, je me suis largement inspiré des écrits de Bédard et Béchard (2009) sur les innovations pédagogiques au supérieur. J'avais eu la chance de me familiariser avec ce modèle dès le début de mes études au doctorat professionnel. Dès lors, à l'étape de la conception du projet, j'ai centré la démarche sur la mobilisation de buts accessibles et peu nombreux (Bédard et Béchard, 2009). L'expérimentation a été faite sur une base limitée et elle a été construite selon la rétroaction des collègues (Taylor, 2009). Ainsi, bien que l'analyse de la situation pédagogique à l'École ait mis en lumière plusieurs défis liés à la formation pratique, en accord avec la direction du programme, j'ai circonscrit l'étendue de l'innovation pédagogique à un seul stage et auprès d'un groupe restreint d'étudiants. De plus, j'ai travaillé en collaboration avec l'équipe de stages et le comité sur l'amélioration de la qualité pédagogique tout au long des projets. J'ai cherché à modifier le dispositif pédagogique en place en ciblant des objectifs réalistes centrés sur l'expérience des stagiaires et la professionnalisation. J'ai planifié la séquence des situations

d'enseignement et d'apprentissage en m'inspirant des travaux de Biggs (2003) et Fink (2013), j'ai élaboré le matériel pédagogique et j'ai prévu les modalités d'évaluation (Scallon, 2004). En conséquence, le nouveau dispositif propose des objectifs d'apprentissage, des pédagogies, des modalités d'apprentissage et d'évaluation qui sont cohérentes et directement liées au développement du savoir-être.

1.4 Planter le changement

Dans un quatrième temps, j'ai eu à implanter l'innovation pédagogique très rapidement car le directeur souhaitait répondre aux attentes des étudiants. Dans ce contexte, j'ai planifié le dispositif pédagogique et il a été présenté aux stagiaires avant qu'ils n'acceptent de participer au projet. Ainsi, j'ai pu justifier l'introduction et les bénéfices probables d'un nouveau dispositif pédagogique et le situer dans une démarche plus large entreprise à l'École. Ce fût également une occasion d'établir un premier contact avec les étudiants. Tout au long de l'expérimentation, les stagiaires ont apprécié la souplesse des modalités pédagogiques proposées et la flexibilité dont j'ai fait preuve face à leurs insécurités, demandes ou interrogations. D'ailleurs, j'ai recueilli leur point de vue à quelques reprises pendant l'expérimentation (Boutinet, 2010). En effet, la durée du projet s'étant étalée sur une durée d'une année, il m'apparaissait important d'avoir accès à la rétroaction des étudiants avant l'évaluation statutaire de l'enseignement prévue à la fin de la session. De plus, cette démarche me permettait de faire les modifications qui s'imposaient avant la fin de la supervision et aux stagiaires de profiter immédiatement des améliorations faites à la suite de leurs suggestions. D'ailleurs, au-delà de l'adaptation de l'enseignement, la rétroaction a un effet bénéfique sur les relations entre enseignants et étudiants (Hunt, 2003). J'ai donc été en mesure de

réguler mon action en fonction des rétroactions des stagiaires. Enfin, le partage de l'état d'avancement du projet et du matériel développé m'a permis de collaborer à l'amélioration continue du dispositif pédagogique du stage.

1.5 Évaluer le changement

L'évaluation a permis de recueillir les perceptions des stagiaires quant aux modalités mises en place. Des modalités de collecte de données comme le groupe de discussion et la consultation des travaux étudiants ont permis de procéder à une analyse thématique rigoureuse (Paillé et Muchielli, 2016). Or, c'est à cette étape de la démarche que j'entrevois la nécessité de poursuivre mon développement professionnel. En effet, dans une démarche SoTL, le changement vise à améliorer l'apprentissage des étudiants. Dans le cadre de mon projet, les différentes étapes de conception, d'expérimentation et d'évaluation se sont chevauchées dans le temps et mes outils de collecte étaient davantage centrés sur l'expérience étudiante. C'est pourquoi les méthodes de collecte de données et d'analyse ont surtout permis de documenter les perceptions des stagiaires quant à la pertinence des pédagogies mises en œuvre et de décrire leur appréciation face au nouveau dispositif proposé. Je n'ai donc pas été en mesure d'évaluer avec précision l'impact réel sur les apprentissages des étudiants. À cet égard, le SoTL exige expertise et rigueur méthodologiques afin d'atteindre le niveau de crédibilité scientifique requis pour être reconnu dans la communauté académique comme un levier de développement et un élément significatif de la recherche (Bélanger, 2010). En définitive, si je souhaite accéder à une posture de chercheur en enseignement au supérieur, je devrai poursuivre mon développement professionnel notamment sur le plan de la méthodologie à la recherche.

1.6 Communiquer le changement

Le rôle de l'enseignant-chercheur, face à la dissémination de ce qu'il a appris aux autres, est essentiel à la communication du changement ou de l'innovation (Taylor, 2009). Ainsi, afin de laisser des traces du changement implanté, j'ai remis un rapport du projet et une liste de recommandations au directeur de l'École. De plus, les coordonnateurs et les superviseurs de stage ont été impliqués dans différentes étapes du projet et ils ont eu accès à un guide du superviseur pour soutenir leur pratique en supervision.

Par ailleurs, dans le but de partager les savoirs développés dans le cadre de cette démarche méthodologique rigoureuse, j'ai souhaité diffuser les résultats à plus grande échelle. Ainsi, j'ai proposé à mon comité de direction de rédiger des articles pour la *Revue de psychoéducation* (annexe L et M). Cette revue a pour mission de publier des articles empiriques ou théoriques traitant de problématiques liées à la psychoéducation. Publiée deux fois l'an, la Revue de psychoéducation s'adresse aux intervenants travaillant auprès des jeunes en difficulté d'adaptation de même qu'aux chercheurs intéressés à approfondir leurs connaissances scientifiques dans ce domaine. Mes directeurs ont accepté de m'accompagner dans cette démarche de rédaction qui était nouvelle pour moi. Cet apprentissage a été encadré dans une activité de travail dirigé assumée par mon comité de direction et l'exercice a été extrêmement formateur. En particulier, avant de commencer la rédaction de mon propre article, j'ai eu à m'exercer à l'évaluation d'articles scientifiques (un bon, un moins bon et un mauvais). Ces articles avaient été évalués par mon directeur au préalable et je devais comparer mes évaluations aux siennes. Cet exercice a été une source de stress et n'ayant jamais rédigé de telles évaluations, mon sentiment d'imposteur était

grand. En revanche, je dois admettre, que j'ai beaucoup appris et j'ai adapté mon style d'écriture lorsque qu'est venu le temps de rendre compte de mes propres résultats. Depuis, j'ai rédigé deux propositions de textes : la première décrivant l'innovation et sa genèse vient tout juste d'être acceptée, le deuxième décrivant son évaluation nécessite encore quelques corrections. Je dois avouer que je serai très fière de cette réalisation que je n'entrevois pas au début de mes études au doctorat professionnel.

Enfin, je viens tout juste d'être recrutée comme nouvelle professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), en particulier parce que j'amène une perspective liée au SoTL. Dans le cadre de mon nouveau rôle de professeure en psychoéducation, j'aimerais me pencher sur l'écriture d'un ouvrage dédié à la pédagogie en contexte de formation pratique. À cet égard, Biémar et ses collègues (2015) soulignent que, dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur, les interrogations sur les exigences pédagogiques propres aux étudiants du supérieur et la recherche sur les pratiques pédagogiques innovantes sont d'autant plus pertinentes. Or, très peu d'ouvrages savants francophones sont dédiés à la formation pratique en stage dans ma discipline. Lorsqu'on fait une recherche en ligne avec les expressions 'stage en psychoéducation' ou 'formation pratique en psychoéducation', on accède aux guides pratiques des universités, mais les ouvrages savants francophones demeurent très rares. Ainsi, je souhaiterais explorer cette avenue de conception de matériel pédagogique. Ce serait ainsi une façon de réinvestir mes savoirs professionnels dans une nouvelle perspective de communication. En adoptant une démarche rigoureuse, je souhaite ainsi contribuer à la valorisation de la fonction enseignante à l'université (Rege Colet et al., 2011).

2. MON DÉVELOPPEMENT AU REGARD DU CONTEXTE ET DE L'ORGANISATION

Selon Boutinet (2010), « il ne saurait y avoir de projet sans programme » (p.191). Mes projets s'inscrivent dans un contexte de refonte du programme vers une approche programme par compétences mettant la préoccupation étudiante en tête de liste des priorités à prendre en compte (Bécharde et Bédard, 2009). On assiste ici à un changement de paradigme à l'ÉPÉUM puisqu'on est passé « d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline [...] à une formation centrée sur l'apprentissage où l'étudiant se voit confier un rôle plus actif dans sa formation » (Langevin et Villeneuve, 1997, p. 18). En effet, les approches pédagogiques basées sur l'enseignement magistral en classe sont remises en question par le corps professoral puisque ce type d'enseignement n'est pas considéré comme optimal pour la préparation à l'exercice professionnel (Lison et Jutras, 2014). Selon Kolmos et ses collègues (2009), « les innovations pédagogiques à petite échelle sont extrêmement importantes pour l'acquisition d'expériences qui aident à construire la confiance des enseignants vis-à-vis des nouvelles méthodes d'enseignement » (p. 151). En ce sens, mon projet d'innovation pédagogique est une manifestation concrète d'une innovation à petite échelle qui a mené à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de stage.

Dès le début des projets, j'ai souhaité regrouper les acteurs clés des stages autour des questionnements relatifs au développement du savoir-être chez les stagiaires. À la suite d'une première expérimentation du projet, le référentiel du savoir-être a été bonifié et réinvesti auprès de

l'ensemble de la cohorte. De plus, j'ai repris mon rôle de superviseure dès la deuxième année d'expérimentation et je n'ai pas hésité à partager les ressources développées et de faire preuve d'un « leadership de proximité » (Bédard et Béchar, 2009, p. 252) pour assurer la pérennité de l'innovation. Ce fût une occasion de rompre l'isolement et d'inspirer des pairs par des échanges et le partage de matériel et des résultats (positifs et négatifs) de mon expérience (Mastracci et Stevens, 2019). Ce partage de matériel a contribué au changement des pédagogies mise en œuvre dans le cadre des stages du baccalauréat.

De plus, je me suis impliquée dans plusieurs comités au sein de l'ÉPÉUM et je me suis taillé une place différente au sein de l'équipe en manifestant un intérêt important face au développement pédagogique de l'École. J'ai le sentiment que mon travail a été utile (Morin, 2008) et qu'il a contribué à l'accomplissement d'un projet important. Mon comité de direction m'a encouragée et m'a aidée à garder confiance en moi-même (Bourdages, 2001), à développer un leadership pédagogique (Langevin, 2009) et ils m'ont enseigné les habiletés nécessaires à l'avancement de mes projets.

Enfin, ma faculté d'agir ne peut faire l'économie du savoir-être, c'est pourquoi mon projet trouve une pertinence si grande à l'ÉPÉUM. En effet, le savoir-être occupe une place prépondérante dans le guide pédagogique que j'ai produit et dans la version améliorée du stage. Les résultats du projet indiquent également que les étudiants ont surtout apprécié la dimension affective de leur expérience d'apprentissage. La confiance que j'avais à leur égard, le sentiment d'appartenance au groupe, la considération et le respect dans les échanges sont des éléments clés qui ont contribué à leur motivation et leur bien-être tout au long du projet de stage. Cette

manifestation concrète de l'activité des étudiants est sans doute l'apport le plus grand de mon projet.

3. AU REGARD DE MON AGIR, DE L'AJUSTEMENT DE MA PRATIQUE ET DE MA POSTURE ÉTHIQUE :

Pour réaliser mon projet d'innovation pédagogique, j'ai eu à rédiger une demande d'attestation éthique qui a été approuvée, le 1^{er} mars 2018. La rédaction de cette demande éthique m'a amenée à réfléchir et à prendre en compte l'éthique dans le cadre d'un projet d'intervention mais aussi dans mon rôle de superviseure auprès de stagiaires. La figure 3 présente mes deux postures (superviseure de stage et praticienne-chercheure) et l'inter influence de ces deux postures sur les enjeux éthiques liées à mes fonctions.

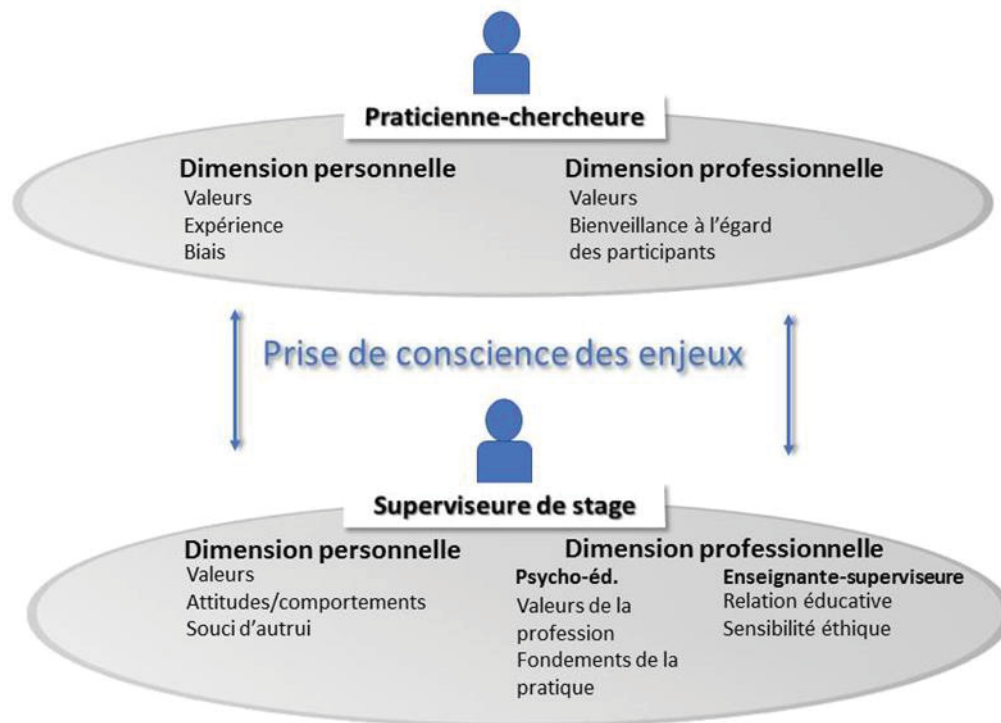


Figure 3. Enjeux éthiques dans la réalisation des projets

Mes postures d'intervention sont toutes deux composées d'une dimension personnelle et d'une dimension professionnelle. La dimension personnelle s'appuie davantage sur mon savoir d'expérience, c'est-à-dire des connaissances et ou des savoirs issus de la pratique qui sont plus subjectifs et « plus étroitement imbriqués dans les croyances et les valeurs des individus et des organisations » (Potvin, 2016, p. 93). Selon Leclerc (2015), l'une des difficultés en lien avec le savoir d'expérience, c'est la difficulté de se remettre en question objectivement. De ce fait, certaines orientations du projet ont certainement été davantage orientées par mes valeurs et il importe que j'en sois consciente.

En outre, la dimension professionnelle de mes deux postures d'intervention met en lumière l'importance du rapport à l'autre dans un contexte d'intervention et m'amène à considérer les différents acteurs qui gravitent autour de mon projet (Gohier, Desautels, Jutras, 2010). En effet, tout au long de sa mise en œuvre, j'ai eu à réfléchir à la relation éducative que je bâtissais avec les étudiants du projet et ma responsabilité quant à la dimension relationnelle qui s'installe dans l'interaction éducative (Gohier, Desautels et Jutras, 2007). De plus, j'ai constaté tout au long de la démarche que je me souciais énormément du vécu expérientiel (en stage et en supervision) des étudiants. Je souhaitais leur offrir une expérience innovante qui saurait prendre en compte les valeurs de la profession de psychoéducateur tout en accordant une place importante à la relation pédagogique qui s'installe entre le superviseur et l'étudiant. Cependant, avec le recul, je dois avouer que je vivais une pression ou un stress supplémentaire car je souhaitais ardemment que mon projet puisse avoir des retombées positives dans le milieu.

Par ailleurs, mon souhait de rédiger des articles dans une revue qui est lue par mes pairs m'a amenée à accorder une place importante à l'éthique de la recherche. Ainsi, lors de la rédaction de ces manuscrits, j'ai le souci de produire un texte pertinent pour le domaine de la pédagogie et de l'enseignement supérieur et je m'assure de produire une discussion et une interprétation des résultats avec rigueur et un esprit critique. En effet, une limite de ma démarche réside dans ma posture simultanée de conceptrice, de superviseuse et d'évaluatrice, ce qui présente des avantages, mais qui peut aussi induire des biais dans l'information recueillie.

4. AU REGARD DE MA PROPRE TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE

Ma posture d'enseignante a évolué au cours des cinq dernières années. Afin d'illustrer cette évolution, je me suis inspirée de la trajectoire de changement proposée par Bédard (2017), qui se décline en quatre postures (praticien, praticien-réflexif, praticien-chercheur, chercheur) et dont les caractéristiques-clés sont présentées dans la tableau 19 ci-dessous.

Tableau 19. Postures de l'enseignant chercheur.

Praticienne	Praticienne réflexive	Praticienne-chercheur	Chercheur
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de formation en enseignement ▪ Agit à partir de ses expériences ▪ L'enseignement ancré dans l'expertise professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se préoccupe de la qualité de son enseignement ▪ Cherche à améliorer son enseignement à partir des rétroactions des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praticien chercheur ▪ confronte ses réflexions aux écrits scientifiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Étudie de manière rigoureuse sa réalité pédagogique afin de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage. ▪ Communique ses résultats dans des colloques ou congrès scientifiques ▪ Publie ses résultats dans des revues scientifiques.

Mes premières années d'enseignement au collégial s'apparente à la posture de **praticienne**. En effet, « c'est à titre de praticien que la grande majorité des nouveaux professeurs commencent leur carrière » (Bédard, 2017). Je n'avais aucune formation en pédagogie (Lison et Jutras, 2014) et je prenais surtout appui sur ma propre expérience en tant qu'étudiante et sur les actions de professeurs que j'avais appréciés dans mon propre parcours. En réalité, mon enseignement était axé sur la matière et ancré dans mon expertise professionnelle. J'avais plutôt tendance à me centrer sur l'action et l'efficacité des situations *in situ*. Les étudiants me décrivaient comme une enseignante dynamique qui utilise des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement variées. Par contre, si mon enthousiasme était un atout, j'avais tendance à entreprendre une action rapidement et à réfléchir seulement par la suite aux conséquences. (Fortin, Chevrier et Amyot, 1997). Mon travail enseignant était principalement centré sur la relation à l'étudiant (Tardif et Lessard, 1999). Je voulais surtout qu'ils apprécient mon animation du cours et je les gardais occupés avec des exercices que certains comparent à une forme de « busy work » (Muettert, 2015). De ce fait, mon temps était investi dans l'action en classe et je réfléchissais peu à la qualité des apprentissages des étudiants.

Après plusieurs années d'expérience en enseignement, ma posture a ensuite évolué vers celle de **praticienne réflexive**. En effet, je me préoccupais de la qualité de mon enseignement et je m'interrogeais davantage sur l'apprentissage qu'il occasionnait chez les étudiants (Bélisle et al., 2016). De plus, j'ai été appelée à travailler à l'actualisation du programme par compétences en éducation spécialisée et j'ai dû réfléchir à la pertinence de certaines pratiques pédagogiques. J'enseignais également en contexte universitaire à titre de chargée de cours et de superviseuse de stage et je souhaitais améliorer la cohérence de mon enseignement en fonction des contextes de

formation différents. Dans ce fait, il m'est apparu plus important de planifier mes démarches pédagogiques avec soin, de les examiner avec rigueur et d'être en cohérence avec les contenus enseignés (Boyer, 1990). Parallèlement, j'ai débuté mes études au doctorat professionnel en éducation. D'une part, il s'agissait d'une occasion pour améliorer mes compétences et ma compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage (Svinicky et McKeachie, 2014). D'autre part, c'était une « stratégie personnelle de formation continue en enseignement supérieur et en pédagogie universitaire » (Prégent et Kozanitis, 2009, p.285). Bref, cette démarche d'études m'a forcée à analyser et à réfléchir sur ma propre pratique enseignante en m'engageant dans une analyse critique de mon enseignement (Colet et al., 2011).

Cette nouvelle posture de doctorante en éducation m'a permis d'adopter une pratique réflexive à partir de mes expériences d'enseignement, dans l'action et sur l'action (Schön, 1983). D'ailleurs, dans une démarche SoTL, la pratique d'enseignement devient à la fois champ de réflexion et champ d'action de haut niveau. Ma réflexion sur mon enseignement passe maintenant par deux filtres (Lévesque, 2002). Le premier filtre, vécu dans l'action au moment où j'enseigne et je réagis aux réactions des étudiants et un deuxième filtre, sur l'action, lors de mes nombreux travaux du doctorat où je réfléchis aux ajustements à apporter à ma pratique et à leurs résultats ou effets sur l'apprentissage des étudiants. En effet, les cours axés sur la pédagogie en enseignement supérieur ont été des occasions de procéder à l'approfondissement des connaissances théoriques par la contextualisation de mes besoins et de ceux des étudiants (Lévesque, 2002). En outre, l'accompagnement des professeurs du D.Ed. m'a permis de développer des compétences réflexives à propos de ma pratique (Bélanger, 2010).

Enfin, depuis, la mise en œuvre de mes projets à l'ÉPÉUM, j'adopte maintenant une posture de **praticienne-chercheure**, entre autres, car ma démarche est soutenue par les écrits scientifiques. Je dépasse mes interrogations personnelles pour en faire des questions de recherche (Bédard, 2017). En fait, cette démarche au doctorat professionnel m'a permis « d'alimenter ma pratique par des écrits en pédagogie et en enseignement supérieur » (Andresen, 2000; Gray, Chang, et Radloff, 2007, dans Bélanger 2010, p.4). Cette démarche passe essentiellement par une pratique réflexive qui favorise l'émergence et la construction de nouvelles pratiques pédagogiques (Guertin, 2012). En effet, les créateurs d'innovation pédagogique souhaitent souvent que les étudiants se voient non plus comme des étudiants suivant des cours pour obtenir leur diplôme mais comme des futurs professionnels en formation.

En effet, la praticienne-chercheure tente de comprendre des actions de manière systématisée et la pratique est considérée comme une source d'analyse. Dès lors, je suis devenue une enseignante qui « se questionne formellement sur ses pratiques d'enseignement et sur l'apprentissage » (Bédard, 2017, p. 20). J'ai conduit une activité de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011) appuyée sur des savoirs existants (Bédard, 2017). Selon, Mc Niff et Whitehead (2010), les praticiens devraient faire des recherches sur leurs propres pratiques pour montrer comment ils en ont amélioré la qualité. En effet, ces mêmes auteurs soulignent que « if practitioners wish to be heard, they need to make sure that what they have to say is worth hearing, and this is a key reason for doing action research [si les praticiens souhaitent être entendus, ils doivent s'assurer que ce qu'ils ont à dire vaut la peine d'être entendu, et c'est une raison clé pour faire de la recherche-action] (p. 28). À cet égard, j'ai le souhait de diffuser des écrits portant sur la conception et l'évaluation de mon projet afin de répondre au potentiel de transférabilité visé dans

le développement de savoirs professionnels. En effet, d'autres unités de formation en psychoéducation pourraient souhaiter reproduire une innovation pédagogique semblable afin de vérifier l'adéquation des résultats obtenus.

Je suis maintenant rendue à une étape de mon développement où je cherche à poursuivre ma trajectoire de développement en adoptant une posture de **chercheure** en pédagogie. À titre de nouvelle professeure à l'UQAT, j'ai la chance de me retrouver dans une organisation qui valorise la recherche qui s'inscrit dans une démarche SoTI (Blythe, Sweet et Carpenter, 2017). C'est donc une occasion de faire valoir la nécessité de produire et de diffuser des données de recherche axée sur la pédagogie en psychoéducation car ce domaine est peu, voire pas exploité. Comme le souligne Bédard (2017), « la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur devrait permettre de mieux cerner la réalité d'enseignement et d'apprentissage, de mieux la comprendre, comme de mieux saisir les conséquences de petites et des grandes innovations curriculaires ». (p. 23). À mon avis les différentes cibles de formation du D.Ed m'ont permis d'une part de mener une innovation pédagogique pertinente et utile pour le milieu d'intervention et d'autre part, de me développer en tant que praticienne-chercheure. La Figure 4 présente les apprentissages les plus significatifs réalisés lors de ma démarche.

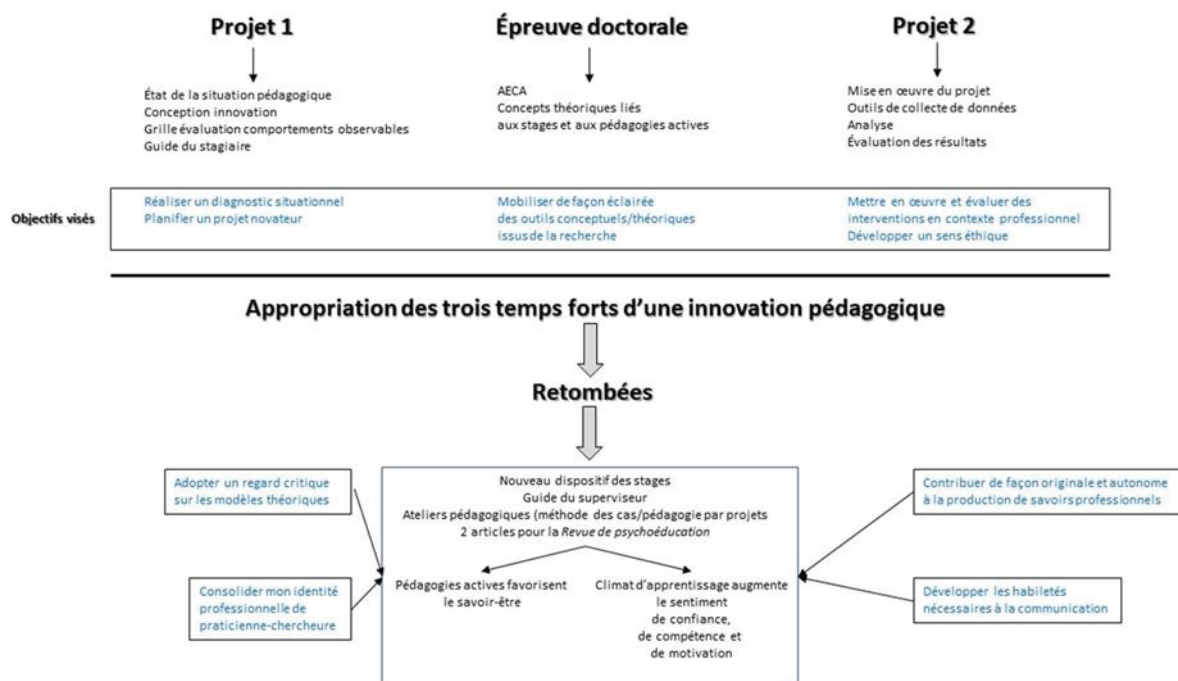


Figure 4. Cibles du doctorat professionnel

Cette représentation de mes apprentissages au doctorat témoigne de l'atteinte des objectifs attendus. À la fin de mon parcours, je peux affirmer que j'ai été en mesure de poser des diagnostics situationnels fondés, de planifier des interventions pertinentes pour le milieu et d'évaluer les processus de changement de façon rigoureuse.

CONCLUSION

Le doctorat professionnel en éducation vise à former des professionnels de haut niveau qui interviendront de façon éclairée, responsable et critique dans des contextes complexes et qui contribueront à la production de savoirs professionnels en éducation et à leur diffusion. J'ai amorcé ma démarche d'études au doctorat professionnel alors que j'avais déjà accumulé plusieurs années d'expérience en enseignement au collégial. Je souhaitais relever de nouveaux défis et développer mes compétences davantage. Le doctorat m'intéressait particulièrement par sa composante appliquée d'intervention en contexte professionnel et me permettait d'envisager de nouvelles pistes d'innovation pédagogique dans ma trajectoire professionnelle. À cet égard, le cheminement d'innovation pédagogique et curriculaire me permettait de porter un regard critique sur mes actions et offrait une occasion riche de réflexion à la fois théorique et pratique. De plus, la possibilité de discuter d'enjeux contemporains de l'éducation avec des pairs est devenue une source riche de développement professionnel. En ce sens, mes études doctorales représentent un parcours articulant à la fois un processus de formation et un processus de socialisation (Rege Colet, 2009).

Chaque étape de mon projet m'a amenée à vivre des expériences enrichissantes me permettant non seulement de relever de nouveaux défis professionnels, mais aussi de développer un intérêt marqué pour la recherche dans le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Ce contact plus étroit avec le monde universitaire m'a amenée à découvrir la rigueur d'une démarche de recherche et d'évaluation d'un projet d'intervention. Selon le Carnegie Project on

Education Doctorate (2009)¹⁵, les individus formés dans les doctorats professionnels sont considérés comme des « praticiens érudits » (scholarly practitioners) possédant des compétences intellectuelles, techniques et éthiques leur permettant d'intervenir et de résoudre des problèmes complexes de la pratique, en utilisant la recherche pour fonder leurs décisions.

À cet égard, mes projets se sont concrétisés au moment où l'École se lançait dans la modernisation de la formation pédagogique et souhaitait s'appuyer sur des pratiques pédagogiques renouvelées et adaptées aux nouveaux courants de formation. Dans ce contexte, mon projet d'innovation pédagogique a été conçu selon un cadre rigoureux de recherche action. Ce type de recherche démocratise les gestes de recherche et incite des praticiens chercheurs, comme moi, à reconnaître, collaborer et participer à la structuration des savoirs en éducation (Guay et al., 2011). La mise en œuvre du projet Mission Vécu partagé a permis de générer des savoirs pour transformer (to improve) (Jouquan, 2009) et orienter des actions à la source de changements tangibles dans la formation en stage à l'ÉPÉUM.

Les pédagogies actives choisies pour le projet s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Cette perspective épistémologique correspond à ma vision d'une pédagogie qui accorde de l'importance aux interactions sociales (Fourez, 2004). Les étudiants ont été placés dans des situations d'apprentissage où ils apprennent par l'action (Leduc, 2014) et en collaboration avec les autres. Cette façon de procéder a contribué à l'intégration d'habiletés spécifiques et des savoir-être nécessaires à la profession en psychoéducation. De plus, la relation pédagogique de coopération qui s'est développée entre les stagiaires et moi tout au long

¹⁵ Université de Sherbrooke. Fiche explicative du programme du Doctorat professionnel.

de la mise en œuvre du projet a contribué au sentiment de confiance et de bien-être qu'ils ont ressenti face à leur première expérience de stage.

Plusieurs compétences sont acquises durant des études de troisième cycle, notamment une méthodologie de travail, une faculté d'adaptation, un sens critique et une plus grande aisance avec l'écrit. De plus, le doctorat professionnel a accordé une large place à l'expérience tout en favorisant la pratique réflexive. En ce sens, ma démarche m'a permis d'alimenter ma pratique par des écrits en pédagogie en enseignement supérieur et j'ai entretenu une réflexion approfondie et soutenue sur mon enseignement et mon rôle de superviseure auprès des étudiants. Cette réflexion m'amène aussi à constater que j'ai développé une certaine expertise que je souhaite partager. La découverte du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) légitimiste également mon souhait de partager mes savoirs professionnels au sein de ma discipline. Langevin (2007) résume les potentialités du SoTL en soulignant l'émergence d'une posture professionnelle impliquant une position théorique, une approche par la pratique réflexive et la possibilité de conduire des recherches-actions. En effet, dans le cadre de mon nouveau rôle de professeure en psychoéducation à l'UQAT, je souhaite m'attarder à la pédagogie en formation pratique en psychoéducation. D'autant plus qu'il m'apparaît important que l'enseignement universitaire soit davantage valorisé et que l'investissement en temps qu'il représente soit reconnu dans les dossiers de promotion des professeurs. En effet, certains prétendent que la valorisation de la fonction enseignante sera possible le jour où le savoir pédagogique (le savoir pour enseigner) aura le même statut aux yeux des académiques que le savoir scientifique (le savoir à enseigner) (Rege Colet et Berthiaume, 2009). En ce sens, la recherche et l'enseignement devraient se compléter plutôt que d'être en compétition (Rege Colet, 2009). Ainsi, je souhaite rendre explicites les savoirs mis en œuvre dans

mes pratiques et les examiner avec une distance critique. De cette façon, je crois que je serai en mesure de contribuer au développement des connaissances et des pratiques professionnelles reconnues par mes pairs et validées par des méthodes de recherche admises dans ma discipline.

En somme, mon expérience de réalisation de projets à l'ÉPÉUM m'a permis d'apprendre au sein d'une équipe d'acteurs engagés dans la qualité pédagogique de la formation en psychoéducation. J'ai eu la chance de collaborer étroitement avec plusieurs acteurs clés de la formation et d'échanger avec intérêt sur des pratiques pédagogiques dans un cadre systématique et rigoureux. De plus, mon cheminement doctoral a été encadré par une équipe de direction solide qui a su me faire confiance. Mes actions futures à titre de professeure en psychoéducation seront centrées sur la pédagogie en enseignement supérieur et aux différentes facettes de la supervision des stages notamment l'importance du savoir-être et du climat d'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago, Il : The Dorsey Press.
- Albarracin, D., Johnson, B.T., Kumkale, G. et Zanna, M.P. (2005). *The Handbook of Attitudes*. New York, NY : Psychology Press.
- Arbour, D-R. (2019). *L'éducation spécialisée : ma passion ma profession. Analyser la fonction de travail*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Archambault, G. (2000). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Baartman, L.K.J. et De Bruijn, E. (2001). Integrating knowledge, skills, and attitudes: conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125-134.
- Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision: manuel pour la supervision de stage*. Montréal, Québec : Éditions Saint-Martin.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28, 133-148.
- Barr, J.J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Papers*. 61, 1-9.
- Baudrit, A. (2002). *Le tutorat*. Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. (Mémoire de maitrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

- Beaudoin, J. (2013). *Les savoir-être signifiants à la profession d'éducatrice et d'éducateur spécialisé dans la région de la Montérégie*. (Essai de maîtrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M. et Scheepers, C. (2002). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur? Et à quelles conditions?* Rapport intermédiaire, Ministère de l'Éducation (No. Recherche en éducation (94 a et b/01)). UCL
- Bédard, D. (2009). *Enseignement universitaire et professionnalisation : perspectives pédagogiques*. Colloque international sur l'enseignement supérieur.
- Bédard, D. (2017). L'habitus- L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les habitudes de l'homo pedagogicus. Dans P. Pelletier et A. Huot. (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances compétences et expériences*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, D. (sous presse). PBL in medical education: A case study at the Université de Sherbrooke. Dans M. Moallem, W. Hung, et N. Dabbagh (dir.), *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp. xx-xx). New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (dir.). (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bédard, D., Frenay, M. Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de

- “ l’apprentissage et de l’enseignement contextualisés authentiques ”. *Res Academica*, 18(1-2), 21-47.
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : qu’est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1.
- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions*. Québec, Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l’évaluation des compétences : une approche globale et collective. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l’université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l’enseignement supérieur?* (p. 75-90). Louvain-La Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bellier, S. (2004). *Savoir-être dans l’entreprise*. (2e éd.). Paris, France: Vuibert.
- Bernard, J.M. et Goodyear, R.K. (2018). *Fundamentals of clinical supervision*. New York, NY: Pearson.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, Grande Bretagne: Open University Press/Society for Research into Higher Education.

- Biémar, S., Daele, S.A., Malengrez, D. et Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 31(2).
- Blythe, H., Sweet, C. et Carpenter, R. (2017). *It works for me with SoTL. A step by step guide*. Stillwater, OK. New Forums Press.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Être*. Mille-Isle : Éditions Tout autrement inc.
- Boudreault, H. (2006). Formation professionnelle. Savoir-être. Repéré à : <http://didapro.me/lalbum/le-savoir-être-professionnel/>.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat*. Saint-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2002). La supervision : un acte professionnel de médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 23-36). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Boutinet, J-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet, formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brookfield, S.D. et Preskill, S. (2016). *The discussion book. 50 great ways to get people talking*. San Francisco, Californie: Jossey-Bass.
- Brown, S.T., Kirkpatrick, M.K., Mangum, D. et Avery, J. (2008). A review of narrative pedagogy strategies to transform traditional nursing education. *Journal of Nursing Education*, 47(6), 283-286.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet. et N. Rousseau. (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. (p. 9-22). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Burman, M.E. et Kleisasser, A. (2004). Ethical guidelines for use of student work: moving from teaching's invisibility to inquiry's visibility in the scholarship of teaching and learning. *Journal of General Education*, 53(1), 59-79.
- Casimiro, L., Grenier, G., Tremblay, M., Desmarais, M. et Beaulieu, D. (2014). Une expérience de stage novatrice en nutrition : facteurs facilitants et défis. *Reflets*, 20(1), 130-140.
- Claux, R. et Tamse, S. (1997). Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. *Québec français*, (106), p. 35-37.
- Cohen, E., Hoz, R. et Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*. 24(4), 345-380.

- Collins, A., Brown, J.S. et Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship : Teaching the craft of reading, writing and mathematics. Dans L.B. Resnick (dir.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (p. 453-494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Costley, C. et Lester, S. (2010). Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 257-269.
- Coté, I. (2015). *Formation à la supervision en travail social*. Rimouski, Québec : Université du Québec à Rimouski.
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness and tact: a conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education* 21(3), 263-278.
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018). Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*. 47(1) 135-156
- Daigle, N. et Lavertu, S. (2013). *Processus d'intervention: Démarche clinique en intervention psychosociale*. Ste-Foy, Québec : Alcolve Intervention sociale.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 214-228). Saint-Laurent, Québec: ERPI.

- Desaulniers, M.P. (2002). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 129-140). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11.
- Dezutter O. et Manseau, S. (2006). Les activités d'intégration interfacultaires et l'apprentissage par situations professionnelles (APSP) dans la formation des futurs enseignants du secondaire : État d'une expérience d'innovation pédagogique à l'Université de Sherbrooke. Dans M. Frenay, B. Raucent et P. Wouters, (dir.), *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Actes du quatrième colloque* (p. 123-134). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Douville, L. et Bergeron, G. (2015). L'enseignement de la démarche d'évaluation psychoéducative... quelques réflexions. *La pratique en mouvement* (9), 16-17
- Dubois, S. et Giroux, M-N. (2012). L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle. *Recherche en soins infirmiers* (111) 71-80
- Fecteau, L. (2007). Le jugement clinique en stage et en supervision. Dans L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 84-93). Saint-Laurent, Québec : Chenelière Éducation.
- Fink, L.D. (2013). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA : Jossey Bass.

- Fortin, G., Chevrier, J., et Amyot, E., (1997). Adaptation française du “Learning Style Questionnaire” de Honey et Mumford. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 95-118.
- Fourez, G. (1988). *La construction des sciences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Fourez, G. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction des connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.) *Le transfert des apprentissages* (p. 239-267). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 123-136). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Frisby, B.N. et Martin, M.M. (2010). Instructor-student and student-student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59(2), 146-164.
- Gagnon, G., Gravel, S. et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*. Jonquière, Québec : Tandem de recherche en éducation et en formation des intervenants auprès des enfants.
- Gauvin, C. et Laforge, E. (2006). Les habiletés de savoir-être. Module du travail social. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré à :

http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Habiletés_savoir_etre-CGauvin_et_ELaforge-UQAT.pdf

Gendreau, G. (1978). *L'intervention Psycho-éducative solution ou défi?*. Paris, France : Editions Fleurus.

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec : Béliveau éditeur.

Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, E. et Côté, I. (2017). *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité - enjeux – défis*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (p. 401-425) Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec (6ième édition).

Gesew, A. (2017). La signature pédagogique de la formation pratique des programmes en travail social. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger, et I. Côté, (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité - enjeux – défis*. (p. 15-35) Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gesew, A. et Côté, I. (2017). La relation en supervision. Dans S. Genest Dufault, A. Gusew, E. Bélanger, et I. Côté, (dir.), *Accompagner le projet de formation pratique en travail social. Complexité - enjeux – défis*. (p. 130-154) Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gibbs, A. (1990). Curriculum innovation and the management of change. *Nurse education today*.10, 98-105.
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie Collégiale*, 20(2), 30-35.
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*. 36(1), 213-231.
- Goldstein, G. et Fernald, P. (2009). Humanistic education in a capstone course. *College Teaching*. 57(1), 27-36.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluer des attitudes et des comportements en stage au collégial*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski, Québec : Cégep de Rimouski. Regroupement des collèges Performa.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). L'évaluation des attitudes. *Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Regroupement des collèges Performa.
- Guay, M-H. et Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 183-210). Saint-Laurent, Québec: ERPI.

- Guay, M-H, Prud'Homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier, et I. Bourgeois, (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 539-578). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec (6ième édition).
- Guertin, D. (2012). *Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir professionnel. On conçoit différemment, parce qu'on perçoit différemment*. Rapport de Recherche DPES. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*. 10, 119-132.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), p. 95-117.
- Hennay, S. (2006). La pédagogie du projet au service de la didactique de l'histoire : Une expérience en formation des instituteurs primaires. Dans M. Frenay, B. Raucourt et P. Wouters (dir.), *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (p. 111-122). Louvain-La-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Hovington, S. et Dufour, S. (2016). État de la situation sur la qualité pédagogique de la formation à l'École de psychoéducation. Rapport interne.
- Huber, M.T. (2010). Community-Organizing for the Scholarship of Teaching and Learning. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 4(1), 1-4.

- Hunt, N. (2003). Does mid-semester feedback make a difference? *The journal of Scholarship of Teaching and Learning*. 3(2), 13-20.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et al. Situations de formation et problématisation. Chapitre 2. 31-39. Paris, France : De Boeck.
- Repéré à : <https://www.cairn.info/situations-de-formation-et-problematisation--9782804152451-page-31.htm>.
- Jonnaert, P., Vander Borgh, C., Defise, R., Debeurme, G. et Sinotte, S. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Jouquan, J. (2009). L'évaluation de la qualité de la formation : au-delà des chiffres. Dans D. Bédard, et J-P. Béchard, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.199-207). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Jutras, F. (2018). L'éthique professionnelle: un cadre pour l'autorégulation de l'agir professionnel en situation d'intervention sur ou auprès d'autrui. Dans J. Mukamurera, J-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspective* (p. 65-86). Montréal, Québec : Éditions JFD.
- King, A. (1997). Ask to think-tel why: A Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding Higher Level Complex Learning. *Educational Psychologist*, 32, 221-235.
- Kolmos, A., Holgaard, J. et Du, X. (2009). Transformation du curriculum : vers un apprentissage par problèmes et par projets. Dans D. Bédard, et J-P. Béchard, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.151-166). Paris, France: Presses Universitaires de France.

- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. et Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York, NY: David McKay Co.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the Scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 1-19
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lacharité, C. et Gagnier, J.-P. (2009). *Comprendre les familles pour mieux intervenir: repères conceptuels et stratégies d'action*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats, des exemples pour inspirer l'action*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D. Bédard, et J-P. Béchar, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.139-150). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (1997). Introduction. Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI siècle* (p. 17-26). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (2003) *La recherche-action : Théorie et pratique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lebel, C. (2005). La réflexion en formation pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 64-72). Montréal, Québec : Guérin universitaire.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence- les réponses à 100 questions*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Leclerc, M. (2015). *La communauté d'apprentissage professionnel comme dispositif favorisant la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Persévérance et réussite scolaire*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC. Université du Québec en Outaouais.
- Leduc, D. (2014). La pédagogie par projet. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 131-155). Montréal, Québec : AQPC. Chenelière Éducation.
- Lessard, C., et Bourdoncle, R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? » : « Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 139, p. 131-154.
- Lévesque, J.P. (2002). La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 15(3) 11-14.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1) 1-9.

- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. (Essai de maîtrise), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. Dans J.L. Leroux (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 626-648). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Maio, G.R., et Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and Attitude change*. London, Grande-Bretagne : Sage Publications Ltd.
- Mandeville, L. (2002). L'apprentissage expérientiel. Une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie. Dans L. Lafortune, et P. Mongeau, (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p.137-155). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard J.-P. et Béchar, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur*. (p. 125-138). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Marlow, A., Spratt, C. et Reilly, A. (2008). A collaborative action learning: a professional development model for educational innovation in nursing. *Nurse education in practice*. 8, 184-189.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.

- Mastracci, A. et Stevens, A. (2019). Adopter la posture du Scholarship of Teaching and Learning au collegial. *Pédagogie collégiale*, 32(2) 10-15.
- Mc Niff, J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. New York, NY : Routledge.
- Ménard, L. (2014). La méthode des cas. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. (p. 109-130). Montréal, Québec : AQPC. Chenelière Éducation.
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 577- 625). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 19- 34). Montréal, Québec : AQPC. Chenelière Éducation.
- Michaud, M; Comeau, M. et Goupil, G. (1990). Le climat d'apprentissage : les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants. *Revue Canadienne de l'éducation*, 15(1), 57-71.
- Moreau, J. et Villeneuve, L. (2006). Analyse des rôles du tuteur de stage auprès des stagiaires en psychoéducation de trois universités québécoises. Dans M. Frenay, B. Raucent et P. Wouters (dir.), *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (p. 777-788) Louvain-la -Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

- Morin, E. (2008). *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*. HEC. Montréal. IRSST R543 (extraits).
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes. Planifier Intervenir Évaluer*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Muetterties, C. (2015). *Keep 'Em Busy, but NO BUSY WORK*. Repéré à <http://www.c3teachers.org/keep-em-busy-but-no-busy-work/>
- Mukamurera, J., Desbiens, J-F. et Perez-Roux, T. (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives*. Montréal, Québec: Éditions JFD.
- Myers Kiser P. (2012). *The human services internship. Getting the most from your experience*. Los Angeles, CA: Cengage Learning.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : Trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*. 20(2) 13-16.
- Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : Le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et Francophonie*. 44 109-125
- Nizet, I. (2019). La question des critères de validité et de pertinence dans l'essai doctoral. [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Moodle : <http://www.usherbrooke.ca/moodle>.
- OPPQ (2017). Jeunes psychoéducateurs, réalités et défis. *La pratique en mouvement*. 14

- OPPQ (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Montréal, Québec : Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K. et Newton, J.S. (2008). *Évaluation fonctionnelle et développement de programmes d'assistance pour les comportements problématiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paquette, D. et Atlan, J. (2012). Le processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) dans l'évaluation psychoéducative. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 259-270.
- Paradis, S. (2016). La supervision de stagiaires : Comment mieux soutenir les professeurs-superviseurs. *Pédagogie Collégiale*, 30(1), 30-35
- Pasha, S. (2016). An activity based learning model for teaching of soft skills to prospective teachers. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36, 1265-1279.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Perret-Clermont, N. et Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris, France : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck

- Phaneuf, M. (2011). *La relation soignant-soigné. Rencontre et accompagnement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamuréra, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Cadre de référence, Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités, Québec.
- Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer. Une approche psychoéducative*. Longueuil, Québec : Béliveau éditeur.
- Potvin, P. (2016). *L'alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience. Un regard sur le transfert de connaissances*. Montréal, Québec : Béliveau.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-19.
- Pratte, M., Ross, J. et Petitclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles. Rapport de recherche PAREA*, Cégep Garneau, Cégep Limoilou. Repéré à « [http : //www.cdc.qc.ca/parea/788803-pratte-ross-petitclerc-intervenir-developpement-attitudes-professionnelles-garneau-limoilou-PAREA-2014.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/788803-pratte-ross-petitclerc-intervenir-developpement-attitudes-professionnelles-garneau-limoilou-PAREA-2014.pdf). »
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.

- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Québec: Presses internationales Polytechnique.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Puskas, D.; Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu*. Montréal, Québec : Béliveau éditeur.
- Raby, C. (2016). Apprentissage par projets. Dans C. Raby, S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (p. 29-57). Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. Dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactiques du sens* (p. 101-121). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rege Colet, N. (2009). Relève professorale: des forces fraîches dans la mêlée. Dans D. Bédard J.-P. et Béchard, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur*. (p. 229-245). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans : R, Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 137-162). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- Rege Collet, N., Mc Alpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of teaching and learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherches et formation*, 67 91-104.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation-une conception, une méthode*. Montréal, Québec : Sciences et culture
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs, une analyse, une conception, une histoire*. Longueuil, Québec : Béliveau.
- Roegiers, X. (2010). L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Roger, L., Jorro, A. et Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Phronesis*, 3 (1-2) 28-37.
- Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage : collaboration université et milieu scolaire. Dans M. Boutet. et N. Rousseau. (dir.) *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. (p. 37-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., St-Pierre, L., Deslandes, R., Dufresne, M. et Vézina, C. (2005). La supervision des stages en adaptation scolaire : perceptions des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser*. (p. 19-34). Montréal, Québec : Guérin Universitaire.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 124-147). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : ERPI
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Simonds, J., Behrens, E. et Holzbauer, J. (2017). Competency-Based Education in a Traditional Higher Education Setting: A Case Study of an Introduction to Psychology Course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29, 412-428.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, L. (2007). L'importance du stress vécu par les stagiaires en formation pratique. Dans L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p.56-66). Saint-Laurent, Québec : Chenelière Éducation.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012) Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1)

St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2014). Une grille d'analyse de ses interventions en classe.

Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 35- 52). Montréal, Québec : AQPC. Chenelière Éducation.

St-Pierre, L., Parent, G. et Rousseau. (2005). L'éthique dans la supervision de stages et la gestion du stagiaire vivant des difficultés ou des conflits. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser*. (p. 47-62). Montréal, Québec : Guérin Universitaire.

Svinicki, M. et McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips* (14e éd.). Belmont, Californie : Wadsworth.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (2004). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec : Les éditions Logiques.

Tardif, M. (2018). Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel. Dans J., Mukamurera, J-F. Desbiens et T., Perez-Roux, (dir.). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives*. (p. 31-64). Montréal, Québec: Éditions JFD.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager au sein et entre les communautés de pratique. Dans D. Bédard, et J-P. Béchar, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.213-219). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Trudel, D. (2001). *Analyse de la pratique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs auprès des familles*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
Repéré à : <http://depositum.uqat.ca/370/1/dominiquetrudel.pdf>
- Turner, G. (2015). Learning to supervise: four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie Médicale*, 4, 253-266.
- Van Stappen, Y. (1989). La méthode des cas. Un ajout à l'exposé magistral. *Pédagogie collégiale*, 3(2), 17-19.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. Dans D. Bédard, et J-P. Béchar, (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.183-198). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Vierset, V., Frenay, M. et Bédard, D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques? *Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur*, 31(2), 1-19.

- Vierset, V., Frenay, M., Bédard, D. et Giet, D. (2016). De la nécessaire articulation entre la formation théorique et la formation pratique. Présentation d'un dispositif pédagogique construit sur un parcours de stages cliniques. *Pédagogie Médicale*, 1-17.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal, Québec : Éditions Saint-Martin.
- Viollet, P. (2011). *Modèles pédagogiques pour développer la compétence. Manuel pratique à l'usage des formateurs*. Paris, France : De Boeck.
- Wurdinger, S., D. (2016). *The power of project-based learning. Helping students develop important life skills*. Londres, Angleterre: Rowman & Littlefield.

ANNEXE A. TABLEAU RÉCAPITULATIF DES 19 CONSTATS ÉPEUM

Cibles d'amélioration	Thèmes	Constats
Accroître la qualité des contenus	Redondance	1. Certains contenus ne sont pas suffisamment approfondis, alors que d'autres se répètent inutilement. 2. Les chargés de cours connaissent peu les notions enseignées dans les autres cours. 3. Les chargés de cours souhaitent être mieux soutenus lors de l'élaboration des cours.
	Cohérence	4. Il y a un manque de continuité et de cohérence entre les cours, ce qui rend difficile l'intégration des concepts essentiels et le transfert des apprentissages entre les cours et les stages.
	Contenu de cours	5. Globalement, les étudiants reconnaissent la qualité des contenus enseignés et des recherches effectuées à l'EPÉ. 6. Certains contenus ne sont pas suffisamment couverts ou appliqués. 7. L'offre de cours de maîtrise ne répond pas aux attentes des étudiants du Campus de Laval (diversité et qualité).
	Stages	8. La charge de travail et la forme actuelle du stage/laboratoire de deuxième année suscitent du stress et de l'insatisfaction chez les étudiants. 9. Peu de place est accordée aux discussions qui permettent aux étudiants d'échanger à propos du vécu en stage. 10. La pertinence du stage de 2 ^{ème} année dans sa forme actuelle est remise en question.
	Exigences de l'OPPQ	11. Le programme de formation répond aux exigences de l'OPPQ mais certains thèmes du PL21 sont peu ou mal couverts dans l'ensemble de la formation.
	Savoir-être	12. La formation n'est pas suffisamment axée sur le développement de la pratique réflexive et du savoir-être de l'étudiant.
	Séquence des cours	13. Le cheminement effectif des étudiants au baccalauréat n'est pas toujours synchrone avec le cheminement type prévu.
	Séquence évaluation/ planification	14. La séquence des cours liés à l'évaluation et à la planification de l'intervention n'est pas optimale. 15. Il y a un manque de vision commune du concept d'évaluation en psychoéducation au sein des enseignants du programme.
	Stratégies d'enseignement	16. Plusieurs stratégies d'enseignement sont utilisées mais l'enseignement magistral est encore trop présent surtout dans un contexte de grand groupe.
	Stratégies d'évaluation	17. Une diversité de stratégies d'évaluation est utilisée, mais l'évaluation formative n'est pas suffisamment exploitée.
	Application des notions	18. Le programme actuel réussit mal à favoriser l'intégration des connaissances et leur utilisation dans l'action professionnelle. (Savoir-faire) 19. La mise en contexte des notions théoriques n'est pas présente suffisamment tôt au baccalauréat.

ANNEXE B. INVITATION À PARTICIPER AU GROUPE DE DISCUSSION SUR LES SAVOIR-ÊTRE EN STAGE

Chers superviseurs de stage,

Je m'appelle Stéphanie Hovington, je suis chargée de cours à l'École de psychoéducation (ÉPÉ) et doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke. Depuis janvier 2016, j'effectue mes travaux de doctorat professionnel au sein du programme de baccalauréat de L'ÉPÉ. Mes travaux sont supervisés par Sarah Dufour, professeure à l'École et responsable du comité de travail sur l'amélioration de la qualité pédagogique à l'ÉPÉ. À la suite d'une analyse de l'état de qualité pédagogique de l'École qui s'est déroulée le printemps dernier, divers constats ont été identifiés. Entre autres, il a été identifié que peu de place est accordée au développement du savoir-être chez l'étudiant. Dès lors, je souhaite répondre à ce besoin lié au développement du savoir-être en proposant un projet d'innovation pédagogique sous la forme d'un Projet d'action éducative en contexte professionnel.

Ainsi, je sollicite votre participation à un groupe de discussion qui me permettra de valider la pertinence des savoir-être à développer chez les étudiants inscrits au baccalauréat en psychoéducation. Cette rencontre d'échange d'environ deux heures me permettra de vous présenter l'origine et le développement du projet pilote qui sera implanté en septembre 2017. Ce sera également une occasion de valider la clarté des énoncés qui permettent d'évaluer les savoir-être que doivent mobiliser les stagiaires afin d'être prêts à effectuer leur stage de troisième année.

Je vous invite à consulter le Doodle suivant afin de me faire part de vos disponibilités, je pourrai vous confirmer l'heure et la date de la rencontre par la suite. La rencontre aura lieu au Campus de Montréal.

Si vous avez des questions concernant ce projet, n'hésitez pas à m'écrire,

Je vous remercie sincèrement de votre collaboration et je vous prie d'accepter mes plus cordiales salutations.

Stéphanie Hovington

ANNEXE C. VALIDATION DES SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER ET À ÉVALUER EN PSYCHOÉDUCATION

Le présent document vise à valider les comportements associés aux savoir-être retenus pour le projet d'innovation pédagogique qui sera expérimenté avec un sous-groupe d'étudiants dans le cadre du stage de 2^{ième} année.

Les dix savoir-être suivants ont été retenus pour le projet :

1. Empathie
2. Sécurité
3. Disponibilité
4. Congruence
5. Considération
6. Confiance
7. Connaissance de soi
8. Esprit d'équipe
9. Prise en charge personnelle
10. Adaptation personnelle.

Le document est composé d'une série d'énoncés décrivant des comportements attendus pour lesquels il vous est demandé de juger de la **pertinence** et de la **clarté** de chacun des énoncés.

Pertinence : La pertinence réfère au degré de signification qui existe entre l'énoncé choisi et le savoir-être étudié. Dit autrement, dans quelle mesure le comportement attendu est-il approprié dans un contexte de stage de 2^{ième} année?

Clarté : La clarté réfère au degré de précision de l'énoncé. Dit autrement, est-ce que la formulation de l'énoncé est comprise sans ambiguïté.

Pour vous aider à rendre votre jugement, une échelle à quatre points vous est proposée. Vous êtes invité à encercler, vis-à-vis de l'énoncé, le chiffre qui correspond le mieux à votre jugement. Le tableau qui suit présente la légende pour chacun des volets :

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Si vous souhaitez ajouter des commentaires ou des suggestions d'énoncés pour l'un ou l'autre des savoir-être ciblés, vous pourrez le faire dans la section prévue à cet effet au bas de chaque page.

1- Savoir-être : Confiance

Confiance : La confiance réfère à la capacité de ressentir un sentiment d'espérance et d'assurance que l'autre a les capacités, le potentiel et les ressources nécessaires pour s'investir dans une démarche de changement. Ce concept peut également s'appliquer à l'intervenant. Ainsi, il s'agit également d'un sentiment de compétence qui nous permet de croire que nous possédons les ressources nécessaires pour intervenir de façon adéquate et que notre action sera acceptée et comprise par l'autre. (Gendreau 2001).

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Confiance: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Connaître et croire en ses ressources	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Utiliser ses ressources, ses capacités adéquatement selon les circonstances	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Manifester sa conviction en la capacité d'évolution du sujet.	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Faire part de ses forces et limites comme personne en relation d'aide	1 2 3 4	1 2 3 4
5. S'engager dans des situations d'intervention difficiles ou chargées sur le plan émotif	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Être réceptif aux commentaires de ses formateurs et/ou de ses pairs	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Ajuster au besoin ses interventions ou opinions sur les sujets et/ou situations.	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Reconnaître le potentiel d'autodétermination de la personne	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Susciter de l'espérance	1 2 3 4	1 2 3 4

10. Être attentif aux éléments significatifs et prendre le risque de les aborder avec la personne sans se laisser abattre par des comportements a priori rébarbatifs	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Se fier à ses propres ressources et moyens qu'il reconnaît comme appropriés pour intervenir auprès de la clientèle	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Assumer l'interaction dans un climat difficile	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Faire ressortir les forces de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Reconnaître les capacités de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Connaître et utiliser ses ressources personnelles	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Composer avec des situations imprévues	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Intégrer les expériences vécues à son répertoire personnel	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Préciser son champ d'intérêt et s'y engager	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Affirmer sa différence sans se conformer au groupe	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

2- Savoir-être : Congruence

Congruence : La congruence réfère à une capacité de faire preuve d'honnêteté, à un souci d'être vrai et authentique dans l'intervention. Concrètement, il s'agit de traduire dans nos actions, nos pensées et nos croyances face à l'autre (Gendreau 2001).

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Congruence: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Accorder ses actions à ses sentiments réels	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Identifier les sentiments réels à la base de ses comportements non verbaux	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Identifier ses propres valeurs	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Préciser ce qu'il désire véhiculer auprès de la clientèle	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Faire preuve de souplesse dans l'affirmation de ses valeurs	1 2 3 4	1 2 3 4
6. S'interroger sur ses propres valeurs en rapport avec les valeurs du milieu	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Agir dans le sens des valeurs déjà retenues par le milieu de travail	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Juger de l'accord de son intervention avec les valeurs du milieu	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Se laisser toucher par les émotions de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Endosser, par ses comportements et interventions, les valeurs et normes du milieu.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Accepter ses nouvelles fonctions d'autorité en vue de les intégrer à son nouveau rôle de futur psychoéducateur. (Intérêt, limites dans l'intervention)	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Distinguer dans ses interventions ce qui appartient à la cohérence des actions à prendre au sein de l'équipe et à sa conviction propre en ces mêmes actions	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Respecter ses engagements envers la clientèle	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Faire preuve d'authenticité dans ce qu'il communique aux jeunes à propos de ses perceptions, valeurs, réactions, tout en ajustant ses propos aux capacités du sujet à recevoir et à s'approprier son message	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Faire figure de modèle par son comportement ou en partageant une expérience personnelle qui fait sens dans l'interaction, tout en conservant suffisamment de distance pour ne pas s'auto-dévoiler en réponse à ses propres besoins	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Porter un regard critique sur ses propres actions et motivations, se comprendre d'abord afin d'objectiver son regard sur les attitudes et réactions du sujet	1 2 3 4	1 2 3 4
Commentaires		

3- Savoir-être : Considération

Considération : Il s'agit d'une capacité de respect mutuel, d'une conviction que l'autre personne possède en elle des capacités de changement. Il s'agit ainsi d'attribuer une valeur à l'autre personne, sans la juger ni apposer des conditions pour intervenir auprès d'elle. Il s'agit également de respecter ses limites de considérer son rythme et de s'y adapter. (Gendreau 2001).

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Considération: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Accepter la réalité de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Être respectueux de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Faire preuve de non jugement	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Accepter les différences de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Accepter les valeurs de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Se comporter de façon à tenir compte des autres, à s'engager avec l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Interagir sans préjuger ou étiqueter l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Intervenir auprès de toute personne quelles que soient sa problématique, sa culture, son orientation sexuelle... (Préjugés, stéréotypes)	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Démontrer en tout temps une préoccupation de l'autre. (sujets, pairs, formateurs)	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Prendre en compte les caractéristiques propres au sujet dans une situation donnée.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Respecter le rythme d'appropriation de la personne : accepter les rechutes et les résistances comme des manifestations inhérentes à la démarche de changement	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Entamer un processus constructif de résolution de problème plutôt que de critiquer ou de contre attaquer	1 2 3 4	1 2 3 4

13. Tenir des propos respectueux envers l'ensemble des acteurs impliqués dans son stage	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Faire preuve d'écoute envers ses interlocuteurs	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Faire preuve d'intérêt et de curiosité professionnelle pour l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

4- Savoir-être : Disponibilité

Disponibilité : La disponibilité se rapporte à une capacité d'écoute vraie, à une ouverture à l'autre. Il s'agit ainsi de prendre le temps de se mettre à la disposition de l'autre afin de l'aider (Gendreau 2001).

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Disponibilité: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Adapter son approche et sa relation aux types de personnes et de situations	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Se rallier à l'équipe dans ses efforts pour s'engager dans la direction du choix du groupe	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Faire preuve d'intérêt pour l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Être capable d'aller vers l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Centrer ses préoccupations sur l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Utiliser des moyens qui mettent l'autre en action	1 2 3 4	1 2 3 4

7. Respecter la progression de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Aider l'autre à répondre à ses propres besoins	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Ajuster ses actions aux capacités de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Se rendre disponible en dehors des heures prévues	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Adopter une attitude d'écoute active envers les sujets.	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Répondre aux besoins du sujet même si ceux-ci diffèrent de ses attentes personnelles et/ou des pressions de l'environnement.	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Prendre l'initiative de prêter main forte au milieu dans différentes situations du quotidien.	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Démontrer une ouverture à modifier son horaire selon la programmation et les besoins du milieu.	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Mettre de côté ses contraintes personnelles pour offrir une qualité de présence au client	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Porter une attention juste et équitable à tous les individus auprès desquels il est présent	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Être attentif à ses propres émotions pour prendre conscience d'un élément significatif qui influence le déroulement de son interaction	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

5- Savoir-être : Empathie

Empathie : Il s'agit d'une capacité à comprendre ce que vit l'autre personne avec qui elle est en interaction. Elle réfère à la capacité à se mettre à la place de l'autre et à s'objectiver (Gendreau, 2001).

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Empathie : Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Utiliser des réponses verbales démontrant qu'il comprend l'autre.	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Accepter les contributions de l'autre : idées ou actions, sans nécessairement partager leur fondement.	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Référer aux sentiments de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Tenir compte des comportements non verbaux de l'autre en nommant ses observations, en vérification ses perceptions et en se réajustant si nécessaire.	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Démontrer une attitude de soutien aux personnes sans toutefois tenter de les « sauver », sans porter le poids de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Ne pas se laisser envahir par les émotions de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Faire appel aux émotions présentes en intervention (faire preuve de réconfort, utiliser son intuition)	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Garder une distance émotionnelle par rapport à l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Départager ce qui appartient à son vécu et ce qui appartient au vécu du sujet dans une situation donnée tout en demeurant à l'écoute de celui-ci.	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Distinguer les affects de sympathie et d'empathie générés en lui lors de contacts avec des sujets.	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Établir la distance thérapeutique nécessaire à une intervention psychoéducative	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Prendre la perspective de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Être suffisamment en distance pour ne pas confondre sa propre expérience à celle du client	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Se servir de son propre vécu pour faire des liens entre ses observations et leur implication possible pour les personnes en cause	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

6- Savoir-être: Sécurité

Sécurité : Il s'agit de l'ensemble des capacités qui permettent d'utiliser les expériences professionnelles et personnelles, afin d'être en mesure de composer avec des situations anxiogènes. La personne a alors foi en ses capacités, sachant comment réagir. (Gendreau 2001). Cette attitude permet d'adopter les comportements appropriés visant à rassurer l'autre personne avec qui elle est en interaction, tout en préservant la qualité de la relation établie (Renou, 2005).

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Sécurité: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Partager des opinions, des expériences avec l'entourage lorsque c'est approprié	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Maintenir son contact avec le sujet dans des situations où il est interpellé sur le plan émotif. (comportements de violence, de tristesse ou de détresse)	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Démontrer de la fermeté lorsque la situation l'exige	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Manifester de l'assurance dans la prise en charge des situations d'intervention. (Limites, direction donnée à l'intervention, intérêt pour le sujet)	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Faire preuve d'un jugement éclairé dans les interventions effectuées.	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Garantir sa propre sécurité physique et psychologique en stage (entre autres en consultant ou en demandant de l'aide avant de se retrouver dans une impasse)	1 2 3 4	1 2 3 4

7. Reconnaître les signaux qui pourraient compromettre la sécurité physique ou psychologique d'une personne et agir de façon à rétablir son bien-être	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Se placer en situation de défi dans l'atteinte de ses objectifs de stage	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

7- Savoir-être : Esprit d'équipe

Esprit d'équipe : Travailler avec les autres de manière solidaire en contribuant au travail de l'équipe par ses idées et ses efforts (Boudreault, 2010). Capacité qui amène le sujet à s'investir personnellement dans ses relations avec les individus ou avec les groupes d'individus, dans l'organisation du milieu de travail et dans une action sociale (Grisé et Trottier, 20014)

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Esprit d'équipe: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Accomplir son travail de façon stimulante pour le groupe	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Contribuer à créer un climat de travail efficace	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Démontrer une capacité de collaboration et d'entraide	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Faire sa part de travail dans le groupe	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Manifester un certain leadership	1 2 3 4	1 2 3 4

6. S'impliquer, s'engager dans le travail d'équipe	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Émettre son opinion en équipe de travail	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Faire valoir son point de vue en respectant les autres	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Être à l'écoute des idées des autres	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Assumer ses responsabilités	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

8- Savoir-être : Adaptation personnelle

Adaptation personnelle : Capacité du sujet à modifier ou à ajuster ses attitudes et ses comportements en fonction de l'autre, des circonstances ou du milieu afin d'assurer l'à-propos, la qualité et l'efficacité de son action en cours (Grisé et Trottier, 2002)

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Adaptation personnelle: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Adapter son intervention selon les besoins du client	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Composer avec des situations imprévues	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Faire preuve de souplesse	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Trouver des solutions créatives à des situations	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Apporter des changements à ses actions au besoin	1 2 3 4	1 2 3 4

6. S'ajuster en fonction des besoins de la clientèle	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Adapter son intervention en fonction des circonstances	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Adapter son discours à la capacité de compréhension de l'autre	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Utiliser ses qualités personnelles dans son milieu de stage	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Trouver des solutions créatives à une situation	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Apporter des changements dans ses actions lorsque nécessaire	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Proposer des changements et innover	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

9- Savoir-être : Prise en charge personnelle

Prise en charge personnelle : À partir d'une ouverture à l'expérience personnelle, capacité du sujet à analyser, critiquer et évaluer sa propre expérience, lui permettant d'identifier les avenues d'action pertinentes à son évolution personnelle, de faire des choix et d'entreprendre des actions assurant son propre développement (Grisé et Trottier, 2002)

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Prise en charge personnelle: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Faire preuve d'initiative	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Afficher son authenticité	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Assumer les tâches requises	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Apprécier les événements avec discernement	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Rechercher les connaissances nécessaires à son action	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Remettre en question ses attitudes, ses comportements inappropriés et y apporter les correctifs nécessaires	1 2 3 4	1 2 3 4
7. S'engager dans sa formation	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Faire preuve de leadership	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Chercher à étayer et développer ses connaissances	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Accepter les avis divergents	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Réajuster son raisonnement	1 2 3 4	1 2 3 4

10- Savoir-être : Connaissance de soi

Connaissance de soi : Capacité de reconnaître ses propres sentiments, ses intérêts, ses attitudes, ses valeurs, ses préjugés, ses biais, ses forces, ses limites, ses points à améliorer et de saisir leurs impacts dans les communications (Gauvin, Laforge, 2006)

Pertinence	Clarté
1. Pas du tout pertinent	1. Pas du tout clair
2. Peu pertinent	2. Peu clair
3. Pertinent	3. Clair
4. Très pertinent	4. Très clair

Connaissance de soi: Comportements attendus des étudiants en psychoéducation

Énoncés	Pertinence	Clarté
1. Nommer ses forces et comment elles peuvent en aider d'autres	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Nommer ses points à améliorer pour favoriser ses interactions	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Reconnaître et mesurer les effets de ses agirs sur les autres	1 2 3 4	1 2 3 4
4. S'interroger sur ses valeurs et ses idées, afin de tendre vers une objectivité	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Connaître ses limites	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Apprécier ses forces	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Se remettre en question	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Être capable de parler de ses émotions		
9. Exprimer ses difficultés	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Analyser et critiquer ses comportements	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Recevoir les remarques des autres et en tenir compte	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Exprimer ses émotions	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires

ANNEXE D. DOCUMENT EXPLICATIF DU PROJET

PROJET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Projet d'action éducative en contexte de stage

Projet pilote dans la cadre du stage d'initiation à la pratique

Milieu prévu : Centre Jeunesse de Montréal

Groupe de 10-12 étudiants de 2^{ième} année

Description du projet

Le projet d'innovation pédagogique proposé vise à développer les compétences professionnelles des futurs psychoéducateurs en mettant l'accent sur le développement des compétences relationnelles des étudiants.

Modalités du projet

Le projet sera réalisé dans la cadre du stage de deuxième année des étudiants inscrits en psychoéducation à l'Université de Montréal. Le stage d'initiation à la pratique est une occasion d'amener les étudiantes et les étudiants à s'engager dans un processus de construction de savoirs pratiques. Le stage permet aux étudiants de développer des compétences professionnelles dans des situations qui se rapprochent le plus possible de l'exercice de leur future profession tout en leur offrant l'occasion de connaître leurs forces et leurs défis dans l'action. Ce stage offre aux étudiants la possibilité de mettre

en application des notions apprises antérieurement et c'est une occasion d'approprier et de développer des habiletés et compétences relationnelles nécessaires à l'exercice de la profession.

Cibles de formation

Objectif général : Expérimenter les savoir-être attendus d'un futur psychoéducateur en contexte réel d'intervention et en contexte de supervision.

Plus spécifiquement, l'étudiant sera en mesure de :

- Démontrer des compétences relationnelles essentielles nécessaires à l'établissement d'une relation d'aide
- Réaliser des observations et recueillir des informations sur les comportements adaptatifs de la clientèle.
- Planifier des interventions ou des activités en fonction des besoins de la clientèle
- Co-animer une activité de groupe en démontrant une capacité accrue, au fil de l'expérience, de gérer les comportements et d'adopter des stratégies attrayantes et efficaces.
- Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail

Le projet comporte deux volets; un volet pratique et un volet pédagogique.

Un projet en deux volets

Volet pratique : (198 heures)

Le stage en contexte professionnel : (11 heures /par semaine/18 semaines)

L'encadrement hebdomadaire en contexte de stage est assuré par un accompagnateur du milieu et des rencontres d'accompagnement d'environ une heure sont prévues à chaque semaine.

Volet pédagogique : (environ 75 heures)

Supervision collective : (3 heures/semaines)

La supervision collective est une période d'échanges en groupe d'étudiants-stagiaires. C'est un lieu d'écoute, de support et de partage des expériences vécues en stage. Plus spécifiquement, la supervision collective vise le développement des compétences professionnelles, relationnelles et réflexives des étudiants.

Contenu prévu :

- Analyse et résolution de problématiques vécues en stage qui permettent de mobiliser des habiletés et des attitudes nécessaires en psychoéducation;
- Application de concepts psychoéducatifs (schèmes relationnels, techniques de base en relation d'aide, opérations

professionnelles, modèle structural de Gendreau);

- Planification des activités adaptées au besoin de la clientèle;
- Partage et analyse réflexive des expériences vécues en stage.

Supervision individuelle : (1 heure / 2 fois par session) La supervision individuelle est une occasion pour le superviseur d'offrir un encadrement individualisé à l'étudiant. L'étudiant bénéficiera ainsi d'une rétroaction spécifique et constructive.



Supervision directe dans le milieu : (3 heures/ environ 3 reprises)

Le superviseur se rendra à quelques reprises dans le milieu de stage afin d'observer l'étudiant animer une activité psychoéducative auprès des jeunes dans le milieu. La supervision de stage en directe permet au superviseur de fournir une rétroaction au stagiaire immédiatement ou à court terme après une séquence d'observation de celui-ci en action.

Les activités réalisées par les étudiants prendront la forme d'un **projet d'action éducative**. Ils auront donc à concevoir un projet qui répond aux besoins de la clientèle à au moins trois reprises pendant le stage.

Modalités d'évaluation

Évaluation du volet pratique

Évaluation formative :

Rencontre d'évaluation formative avec l'accompagnateur de stage et l'étudiant afin de relever les forces de l'étudiants et de

cibler les aspects à développer et les objectifs à atteindre jusqu'à la fin du stage.

Évaluation sommative :

Rencontre d'évaluation sommative avec l'accompagnateur de stage et l'étudiant afin de relever les compétences développées tout au long du stage.

Évaluation du volet pédagogique



Portfolio d'apprentissage :

Le portfolio encourage les étudiants à développer des habiletés pour devenir des apprenants indépendants et autonomes. Il devient aussi un outil d'échange entre les formateurs et l'étudiant.

Contenus

- L'entente des objectifs professionnels à atteindre;
- Collecte de données sur des personnes ciblées en stage;
- Travaux hebdomadaire (MOACA, TOCA etc.)
- Planification d'une activité selon le modèle structural de Gendreau;
- Les journaux de bord : éléments de réflexion et d'analyse critique sur la pratique;
- Le bilan des apprentissages : traces des activités, des expériences, du développement professionnel et des acquis expérientiels;
- Les évaluations formatives des compétences développées en groupe;
- Les évaluations sommatives.

Avantages du portfolio d'apprentissage

- Développement d'une démarche réflexive;
- Amélioration de la confiance en soi et de ses apprentissages
- Prise de conscience sur les apprentissages réalisés;

- Soutien au développement des compétences
- Construction de l'identité professionnelle

Rôles et responsabilités des personnes impliquées dans le projet

Le stagiaire :

- Prendre connaissance des documents du stage qui lui ont été remis (Plan de cours/Grille d'évaluation/Cahier du stagiaire);
- S'approprier les objectifs spécifiques du stage concerné;
- Préciser et mettre en œuvre les moyens et activités pour atteindre les objectifs;
- Intervenir directement auprès des personnes, individuellement et en groupe, tout en respectant son rythme, les étapes de sa formation et les ententes avec les responsables dans le milieu;
- Respecter le code d'éthique du stage;
- Préparer ses rencontres d'accompagnement afin de partager ses expériences et obtenir du soutien;
- Au plan pédagogique, s'impliquer dans la supervision individuelle et collective, et assumer les travaux requis.

L'accompagnateur-répondant :

Tous les étudiants doivent être sous la responsabilité immédiate d'une personne-ressource du milieu qui exerce les fonctions d'accompagnateur-répondant. Tout au long du stage, cette personne sera responsable de l'encadrement de l'étudiant dans le milieu d'intervention.

Plus spécifiquement l'accompagnateur-répondant :

- Favorise l'intégration et l'adaptation des étudiants dans le milieu de stage en les

accueillant et en les guidant selon leurs besoins;

- Fournit un encadrement individuel personnalisé ainsi qu'une rétroaction régulière sur le développement du savoir-faire et du savoir-être de l'étudiant;
- Propose des défis d'apprentissage pertinents pour l'étudiant;
- Communique avec l'enseignant-superviseur de stage toute difficulté ou situation problématique vécue par un étudiant qu'il accompagne;
- Accepte les visites de la part de l'enseignant-superviseur dans le milieu afin que celui-ci puisse superviser ses étudiants pour mieux les évaluer par la suite et accepte de donner ses commentaires sur le travail effectué;
- Rencontre l'étudiant au moins 30 minutes à chaque semaine pour faire un suivi des interventions réalisées et lui donner des rétroactions;
- Évalue les apprentissages de manière continue en fonction du contrat de stage.

L'enseignant-superviseur :

L'enseignant-superviseur est un chargé de cours de l'École de psychoéducation. Sa tâche, en lien avec le stage, consiste à :

- Animer les supervisions individuelles ou collectives, afin de guider et de soutenir l'étudiant dans son cheminement en stage;
- Aider l'étudiant à faire les liens entre la formation théorique et la formation pratique;
- Offrir une rétroaction formative à l'étudiant en ce qui a trait à sa démarche d'apprentissage (défis à relever, activités vécues, difficultés rencontrées etc.);
- Soutenir le développement de la pratique réflexive chez l'étudiant;
- Responsabiliser l'étudiant relativement à la construction de son identité professionnelle;
- Recueillir les commentaires de l'accompagnateur-répondant du milieu de stage et réaliser avec l'étudiant ses évaluations de stage;
- Attribuer la note finale du stage (volets: pédagogique et pratique).



ANNEXE E. PLAN DE COURS CADRE

PSE 22071 et PSE 22072 Stage initiation pratique

Projet innovation pédagogique

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

PLAN DE COURS CADRE

DESCRIPTION SELON L'ANNUAIRE

Expérience de pratique supervisée auprès d'une clientèle en difficulté et visant à développer des compétences professionnelles, notamment l'observation, l'évaluation clinique, la communication et les attitudes professionnelles.

LA PLACE DU COURS DANS LE PROGRAMME

Ce stage obligatoire est le premier d'une série de deux stages du baccalauréat en psychoéducation. Il se situe en continuité avec les cours suivants : PSE 1206, Ateliers préparatoires aux stages, PSE 1207 Observation des comportements, et PSE 1208 Introduction à la psychoéducation.

OBJECTIF GÉNÉRAL DU COURS

Le projet d'innovation pédagogique *Ensemble en stage* vise à développer les compétences professionnelles des futurs psychoéducateurs en mettant l'accent sur le développement des compétences relationnelles des étudiants.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU COURS

À la fin du trimestre, l'étudiant devrait être en mesure de :

- Démontrer des compétences relationnelles essentielles nécessaires à l'établissement d'une relation d'aide;
- Réaliser des observations et recueillir des informations sur les comportements adaptatifs de la clientèle;
- Planifier des interventions ou des activités en fonction des besoins de la clientèle;
- Co-animer une activité de groupe en démontrant une capacité accrue, au fil de l'expérience, de gérer les comportements et d'adopter des stratégies attrayantes et efficaces;
- Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail;
- Partager et analyser des expériences vécues en stage;
- Développer son identité professionnelle.

CONTENU DU COURS

- Analyse et résolution de problématiques vécues en stage qui permettent de mobiliser des habiletés et des attitudes nécessaires en psychoéducation;
- Application de concepts psychoéducatifs (schèmes relationnels, techniques de base en relation d'aide, opérations professionnelles, modèle structural de Gendreau);
- Planification des activités adaptées au besoin de la clientèle;
- Partage et analyse réflexive des expériences vécues en stage.

BIBLIOGRAPHIE

Gendreau, G. et coll. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Béliveau éditeur.

OPPQ (2014). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté. Lignes directrices. Montréal.

Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). L'observation psychoéducative, concepts et méthode. Collection Psychoéducation : fondements et pratiques. Longueuil : Béliveau éditeur, 69-75 et 85-98.

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉES

L'enseignement et l'encadrement offert comporte trois modalités. La supervision collective est une période d'échanges en groupe d'étudiants-stagiaires. C'est un lieu d'écoute, de support et de partage des expériences vécues en stage. Plus spécifiquement, la supervision collective vise le développement des compétences professionnelles, relationnelles et réflexives des étudiants.

La supervision individuelle est une occasion pour le superviseur d'offrir un encadrement individualisé à l'étudiant. L'étudiant bénéficiera ainsi d'une rétroaction spécifique et constructive.

Supervision directe dans le milieu : Le superviseur se rendra à quelques reprises dans le milieu de stage afin d'observer l'étudiant animer une activité psychoéducative auprès des jeunes dans le milieu. La supervision de stage en directe permet au superviseur de fournir une rétroaction au stagiaire immédiatement ou à court terme après une séquence d'observation directe de celui-ci en action.

MODALITÉS D'ÉVALUATION

L'évaluation du volet pratique comporte une évaluation formative et une évaluation sommative des compétences acquises en stage.

L'évaluation du volet pédagogique se fera par le biais d'un portfolio d'apprentissage

ANNEXE F. ATTESTATION ÉTHIQUE

ANNEXE G. FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT

Participation à un projet dans le cadre du doctorat professionnel ÉTABLISSEMENT HÔTE/DIRECTION DE L'ÉPÉ ET PARTICIPANTS/ÉTUDIANTS AYANT PARTICIPÉ AU PROJET D'INNOVATION

TITRE DU PROJET

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LIÉES AU SAVOIR-ÊTRE CHEZ LES ÉTUDIANTS DE DEUXIÈME ANNÉE EN PSYCHOÉDUCATION.

DOCTORANTE/DOCTORANT	Stéphanie Hovington
<u>Membre de l'équipe d'encadrement :</u>	
Directrice/directeur du milieu universitaire	Denis Bédard
Codirectrice/codirecteur du milieu professionnel	Sarah Dufour

Bonjour,

Nous sollicitons votre participation à titre de participante ou participant à un projet d'innovation pédagogique implanté dans le cadre des stages de deuxième année à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal (ÉPÉ).

Contexte du projet :

Le projet d'innovation pédagogique s'inscrit dans la cadre des travaux du comité sur la qualité pédagogique à l'ÉPÉ. Plus spécifiquement, le projet vise à mettre à l'essai des méthodes pédagogiques innovatrices qui favorisent le développement du savoir-être en contexte de supervision et en contexte réel d'intervention (milieu de stage).

Objectifs :

L'objectif général de ce projet est d'implanter et évaluer une innovation pédagogique qui favorise le développement des compétences liées au savoir-être chez les étudiants inscrits en psychoéducation.

Les objectifs spécifiques du projet 2 :

- Mettre à l'essai des modalités pédagogiques visant le développement de compétences liées au savoir-être;
- Documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité des modalités pédagogiques mises en place dans le cadre des supervisions et des stages;

- Documenter les perceptions des accompagnateurs de stage quant à la pertinence des modalités pédagogiques mises en place en contexte de stage;

Modalités du projet :

Dans le cadre du projet, nous procéderons à plusieurs collectes de données en préconisant les outils suivants : observation participante, un sondage et un groupe de discussion focalisée auprès des étudiants du projet et un sondage auprès des accompagnateurs.

Votre consentement au projet s'inscrit dans une démarche de développement d'une innovation pédagogique afin de favoriser l'expérience d'apprentissage des étudiants inscrits au programme de psychoéducation de l'Université de Montréal.

En tant qu'étudiante ou étudiant inscrit(e) en stage de deuxième année du baccalauréat, nous solliciterons votre participation à un sondage en ligne de quinze minutes lors duquel nous vous inviterons à répondre à différentes questions liées à la qualité pédagogique des stages.

De plus, nous solliciterons votre participation à un groupe de discussion lors de laquelle nous vous inviterons à partager votre point de vue quant à la qualité des modalités pédagogiques mises en place lors de votre stage.

1. AVANTAGES À PARTICIPER

Vous permettre de faire valoir votre opinion et de contribuer à la réflexion quant à la qualité pédagogique des stages de deuxième année en psychoéducation.

2. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Vous permettre d'identifier des pistes d'améliorations afin de rehausser la qualité pédagogique des stages de deuxième année du programme de psychoéducation.

Ce projet se situe sous le seuil de *risque minimal* puisque la probabilité d'occurrence et de l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes ou des participants.

3. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

Afin d'assurer la confidentialité des données et l'anonymat des participantes et participants, nous prévoyons que toutes les traces nominatives auront été préalablement enlevées. À aucun moment, dans les données rendues publiques, vous ne serez nommé. Les données recueillies (verbatim, résultats du sondage) seront confidentielles et seront conservées dans un fichier accessible uniquement par la doctorante et la codirectrice du projet.

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans contrainte ou pression extérieure.

Par ailleurs, à titre de participante/participant au projet, vous êtes aussi tenu à la confidentialité des échanges qui auront lieu lors de la rencontre de groupe de discussion focalisée.

Aucune donnée ne peut être utilisée pour l'évaluation d'un membre du personnel qui participe aussi au projet et qui est sous votre direction.

4. COMPENSATION ET DÉPENSES

Il n'y a aucune compensation pour la participation au projet.

5. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT AU PROJET

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans contrainte ou pression extérieure. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet en le signifiant à la doctorante ou au doctorant, *Stéphanie Hovington*, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

6. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre par courriel

La doctorante	Stephanie.Hovington@USherbrooke.ca
Son directeur de projet	Denis. Bedard@USherbrooke.ca

Si vous avez des questions relatives à l'éthique, veuillez contacter

La personne responsable du séminaire en soutien à la réalisation de ce projet	
	<i>Courriel</i>
Raymond Robert Tremblay	Raymond.Robert.Tremblay@USherbrooke.ca

Ou la responsable du programme du Doctorat professionnel en éducation au [courriel](mailto:doctorat.professionnel.education@usherbrooke.ca)

Suzanne Guillemette : doctorat.professionnel.education@usherbrooke.ca


7. CONSENTEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT HÔTE OU DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT AU PROJET

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et j'ai obtenu les réponses à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

- ☐ À titre de représentant de l'établissement hôte, je consens que la doctorante mène son projet selon la méthodologie préconisée et acceptée par son équipe de direction dans le cadre de son projet.
- ☐ À titre de personne participante au projet ayant un rapport hiérarchique avec d'autres personnes participantes au projet, je consens à ne pas utiliser les informations ou les échanges dans le cadre du projet au détriment du participant subordonné (par exemple, lors d'une évaluation de rendement).
- ☐ À titre de participante ou de participant au projet, j'accepte de respecter la confidentialité des échanges et des informations traitées dans le cadre du projet.

Établissement hôte :

Je soussigné (e), à titre de représentant de l'établissement hôte accepte que le projet se déroule comme présenté au sein de notre établissement.

<p>Nom du représentant de l'établissement hôte</p> <p>Titre : Directeur : Michel Janosz</p> <p>Signature</p> <p>Date : 2018-03-29</p>	 <p>Représentant de l'établissement hôte</p>
---	--

Étudiant qui participe au projet d'innovation pédagogique

Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant	
Signature	X
Date :	Participante ou participant


(S'il s'agit d'une personne mineure, consentement et signature de l'autorité parentale)


8. SIGNATURE DE LA DOCTORANTE OU DU DOCTORANT ET DU COMITÉ DE DIRECTION

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet et c) avoir explicité l'importance de la confidentialité des données dans le cadre du projet.

Doctorante ou doctorant	
Signature	X
Date : 11 février, 2018	Doctorante ou doctorant

9. SIGNATURES DES MEMBRES DU COMITÉ DE DIRECTION

Directeur : Denis Bédard	
Signature	
Date : 11 février 2018	Signature de la directrice ou du directeur

Codirectrice :	
Signature	
Date : 12 février, 2018	Signature codirectrice ou codirecteur

ANNEXE H. GRILLE ANIMATION –GROUPE DE DISCUSSION ÉTUDIANTS

GRILLE D'ANIMATION : Groupe de discussion focalisée/étudiants

Total : 120 minutes

Accueil des participants et mise en contexte (10 minutes)

- Bonjour, merci d'être présent à ce groupe de discussion dont je vais assurer l'animation. Je m'appelle Marc-Olivier Croteau, j'ai fait une maîtrise en psychoéducation et je termine actuellement une seconde maîtrise en sciences de l'information. Comme vous le voyez, je suis accompagné par Marjolaine Lord, professionnelle de recherche à l'École de psychoéducation. Son rôle est de prendre quelques notes, vérifier le temps et intervenir au besoin pour clarifier une idée ou demander des précisions.
- Tour de table pour que les gens se présentent, nom et année du baccalauréat. (Certains étudiants sont en troisième année)
- Présenter le formulaire de consentement, faire signer et recueillir les copies; leur en laisser une copie.
- Afin de faciliter l'analyse de nos discussions, la discussion sera enregistrée et quelques notes seront prises.
- La transcription dénominalisée des propos recueillis sera remise à Stéphanie Hovington lorsque la session sera terminée et que les notes auront été remises aux étudiants (les noms seront retirés).
- Nous vous assurons que dans le compte-rendu du projet d'innovation qui sera produit par Stéphanie Hovington, les propos seront eux aussi dénominalisés et agrégés (c'est-à-dire qu'ils seront présentés comme étant les points de vue d'un groupe d'étudiants en omettant les informations susceptibles de permettre l'identification des personnes).
- Nous voulons vous rappeler la notion de confidentialité. Ainsi, nous comptons sur votre discrétion au sujet de ce que les personnes partageront aujourd'hui. Pour que tous se sentent à l'aise de s'exprimer, ils doivent pouvoir compter sur votre discrétion.
- Pour faciliter la discussion et le tour de parole, remettre le carton avec le nom de chacun des participants.

Notes introductives :

- Au cours de cette rencontre, nous souhaitons obtenir votre opinion sur votre expérience d'apprentissage dans le cadre du projet d'innovation *Mission Vécu Partagé*.
- Comme expliqué dans le formulaire de consentement, la rencontre d'aujourd'hui s'inscrit dans la démarche d'évaluation de la qualité de la pédagogie offerte en stage. Jusqu'à présent des

sondages d'évaluation de la qualité des stages ont été envoyés à l'ensemble des étudiants inscrits en stage. Nous souhaitons maintenant obtenir votre opinion quant aux modalités pédagogiques privilégiées dans le cadre du projet pilote *Mission Vécu partagé*. Votre opinion permettra d'identifier les points forts et les aspects à améliorer par rapport à la qualité pédagogique des stages en psychoéducation.

- Sachez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, idées ou commentaires. On s'intéresse à votre expérience en tant qu'étudiant et à vos perceptions sur la qualité et la pertinence des modalités pédagogiques retenues pour ce stage. Les expériences de chacun sont différentes et vos perceptions aussi. Tous les points de vues sont bienvenus et soyez à l'aise de dire ce que vous pensez, même si c'est différent des autres.
- Avant de poursuivre, est-ce que vous avez des questions, des remarques sur ce qui a été dit en introduction?

Déroulement

Nous sommes ensemble jusqu'à 18 :15. La rencontre se déroulera de la manière suivante : La première question nous permettra d'entamer la discussion sur votre expérience dans le cadre du projet pilote. Ensuite, nous aborderons trois thèmes de discussion, c'est-à-dire la pertinence et l'efficacité des modalités pédagogiques, le développement du savoir-être et la pertinence et l'efficacité des modalités d'évaluation.

Premier thème : Les modalités pédagogiques retenues (30 minutes)

Le premier thème porte sur les modalités pédagogiques retenues, c'est-à-dire les activités proposées dans le cadre des supervisions et les activités d'activités psychoéducatives effectuées en groupe

- 1- Dans le cadre de vos supervisions collectives, une grande place a été accordée aux discussions sur le vécu en stage. Qu'en pensez-vous? Quels sont les avantages ou les forces de cette modalité pédagogique? Ses désavantages, défis ou limites? Ses effets, les changements que les discussions ont provoqués chez vous?
- 2- Dans le cadre de vos supervisions collectives, des activités sous forme de jeux ont été réalisées (Totem, Écrire dans le dos etc.). Qu'en pensez-vous? Quels sont les avantages de cette modalité pédagogique? Ses désavantages, défis ou limites? Ses effets, les changements que les jeux ont provoqués chez vous?
- 3- Dans le cadre du projet pilote, vous avez été appelé à planifier et animer une activité psychoéducatrice auprès des enfants du Centre Jeunesse (petits desserts en folie). En quoi cette activité a-t-elle contribué ou non à votre expérience de stage?

Décrire et donner des exemples précis de contribution à l'expérience de stage ou de ce qui a posé un défi.

- 4- Dans le cadre du projet pilote, vous avez animé une journée complète d'activités lors de la foire du Centre Jeunesse. En quoi cette activité a-t-elle contribué ou non à votre expérience de stage?

Décrire et donner des exemples précis de contribution à l'expérience de stage ou de ce qui a posé un défi.

- 5- Avant que nous terminions les échanges sur les modalités pédagogiques, y a-t-il autre chose à ajouter à ce sujet avant de passer au prochain thème?

Deuxième thème : Le développement du savoir-être (30 minutes)

Le deuxième thème porte sur le développement du savoir-être, c'est-à-dire les attitudes (esprit d'équipe, connaissance de soi etc.) et les schèmes relationnels (considération, disponibilité, empathie etc.) que vous avez développés et manifestés lors des supervisions et dans le cadre de vos stages.

- 6- Quelle importance accordez-vous au savoir-être dans l'établissement d'une relation significative auprès d'une personne en difficulté d'adaptation?
Est-ce que cette perception a changé depuis le début de votre stage?
- 7- Parlez-moi des répercussions des échanges avec les autres étudiants sur le développement de votre savoir-être ou de vos attitudes auprès de la clientèle.
- 8- Parlez-moi des changements vécus cette année dans votre compréhension des raisons pour lesquelles vous adoptez certaines attitudes auprès de la clientèle. Quels aspects du stage ont contribué à ces changements?
- 9- De quelle manière les discussions dans le cadre de la supervision vous ont-elles permis de prendre conscience de l'importance du savoir être en intervention?

Décrire de façon plus précise, par exemple :

- en échangeant avec les autres
- en décrivant mon expérience
- en écoutant les autres parler de leur expérience
- en recevant les commentaires des autres
- en répondant aux questions des autres

- 10- De quelle manière votre participation à ce projet pilote vous a-t-elle permis de mettre davantage l'accent sur le développement de votre savoir-être?

Décrire de façon plus précise, par exemple :

- Moins de travaux axés sur l'observation et l'évaluation
 - Des supervisions collectives plutôt qu'un laboratoire en grand groupe
 - Des projets réalisés en groupe dans le milieu
 - Des journaux de bord axés sur le savoir-être
- 11- Avant que nous terminions les échanges sur le développement du savoir-être, y a-t-il autre chose à ajouter à ce sujet avant de passer au prochain thème?

Troisième thème : Les modalités d'évaluation (30 minutes)

Le troisième thème porte sur les modalités d'évaluation qui ont été privilégiées dans le cadre de votre stage, c'est-à-dire les travaux à réaliser, les outils d'évaluation et les rencontres d'évaluation formative (mi-stage, aucune note) et sommative (fin du stage, grille d'évaluation notée).

- 12- Dans le cadre de votre stage, vous avez eu à rédiger un journal de bord dans lequel votre superviseure vous a offert des rétroactions formatives. Que pensez-vous de cette modalité d'évaluation? Quels sont ses avantages? Quels sont ses désavantages?
- 13- Dans le cadre de votre stage, vous avez eu à réaliser deux collectes de données et deux TOCA. Que pensez-vous de ces travaux? Quels sont leurs avantages? Quels sont leurs désavantages?
- 14- Vous avez eu à planifier et animer une activité psychoéducative dans votre milieu de stage. Que pensez-vous de cette modalité? Quels sont ses avantages? Quels sont ses désavantages?
- 15- Dans le cadre de la supervision individuelle de mi-stage, vous avez reçu une évaluation formative. Que pensez-vous de cette modalité? Quels sont ses avantages? Quels sont ses désavantages?
- 16- La grille d'évaluation sommative était composée des comportements attendus en stage. Quels étaient les avantages de décrire les comportements? Quels étaient les désavantages?
- 17- Avant que nous terminions les échanges sur les modalités d'évaluation, y a-t-il autre chose à ajouter à ce sujet avant de conclure?

Appréciation globale : (15 minutes)

Avant de terminer, nous aimerions connaître votre appréciation de votre expérience dans le cadre du projet pilote.

18- En quoi cette expérience de stage a-t-elle contribué à votre formation en psychoéducation?

19- Qu'avez-vous aimé ou préféré au cours de votre participation à ce projet pilote et pourquoi?
Qu'est-ce qui serait à améliorer?

Fin : (5 minutes)

Nous avons presque terminé. Je vous rappelle que la rencontre visait à obtenir votre opinion sur les modalités pédagogiques utilisées dans le cadre du projet d'innovation pédagogique Mission Vécu Partagé. Vos suggestions et vos commentaires permettront à la doctorante de rendre compte des retombées du projet aux membres du comité sur l'amélioration de la qualité pédagogique de la formation à l'ÉPÉ et de mettre de l'avant des pistes d'amélioration afin de mieux répondre aux besoins des étudiants.

Avez-vous quelque chose à ajouter sur ces sujets avant que nous nous quittions? A-t-on oublié un aspect ou une dimension importante?

Aimeriez-vous faire un commentaire ou des suggestions à la doctorante?

Je vous remercie pour votre participation!

ANNEXE I. QUESTIONNAIRE PARTENARIAT MILIEU ET UNIVERSITÉ

Questionnaire d'évaluation de l'expérience avec le partenaire universitaire par l'accompagnateur

SECTION I : Superviseur

1- Le superviseur est entré en contact avec moi au début de l'année pour (case à cocher) :

- Se présenter
- Répondre à mes questions au besoin
- Réviser avec moi les exigences/critères d'encadrement du stage
- S'il y a lieu, rencontrer avec moi l'étudiant en vue de résoudre des problèmes (oui, non, ne s'applique pas)

Choix de réponse :

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt en désaccord

Tout à fait en désaccord

2- J'ai le sentiment que le superviseur est disponible pour m'épauler dans mon rôle

3- Le superviseur tient compte des spécificités propres à mon milieu (clientèle, enjeux, pratiques, approches) lorsque vient le temps de soutenir le stagiaire dans la réalisation des travaux et expériences de stage

4- Le superviseur tient compte de mes dispo pour les rencontres

5- Le superviseur considère mon point de vue sur les forces et difficultés du stagiaire

Dans l'ensemble, j'ai apprécié collaborer avec le superviseur

Commentaires :

Section II : Programme

Choix de réponse :

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Plutôt en désaccord

Tout à fait en désaccord

- 1- Mon rôle est clair
- 2- Les attentes à mon égard sont réalistes
 - Rencontre d'accompagnement
 - Soutien aux travaux
 - Présence partagée
 - Évaluation du stage
- 3- Le nombre d'heures/semaine est adéquat
- 4- Le nombre d'heures de contact direct exigé est réaliste
- 5- Les expériences exigées en stage sont :
 - Pertinentes pour le stagiaire
 - Facilement réalisables dans mon milieu
 - Apportent une plus-value pour le milieu
- 6- Les Travaux :
 - Sont pertinents pour le stagiaire
 - Présentent une charge de travail raisonnable pour le stagiaire
 - Apportent une plus-value pour le milieu
- 7- Les critères de réussite du stage sont clairement définis
- 8- Les critères de réussite du stage sont ajustés au niveau académique du stagiaire
- 9- L'évaluation sommative des apprentissages est valide et objective
- 10- La charge de travail associée à l'évaluation est adéquate
- 11- Je recommanderais ce programme à un collègue qui souhaite accompagner

Commentaires et suggestions :

SECTION III Coordo

- 1- J'ai été bien informé du programme, des objectifs et des modalités du stage avant d'accueillir le stagiaire dans mon milieu
- 2- J'ai reçu le guide d'entrevue
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Ne sais pas

Si oui, il est utile

Tout à fait d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt en désaccord
 Tout à fait en désaccord

- 3- J'ai reçu le guide de l'accompagnateur de stage
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Ne sais pas

Si oui, il est utile

Tout à fait d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt en désaccord
 Tout à fait en désaccord

- 4- J'ai reçu le cahier de stage
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Ne sais pas

Si oui, il est utile (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt en désaccord, Tout à fait en désaccord)

Il est clair (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt en désaccord, Tout à fait en désaccord)

- 5- J'ai reçu les formulaires électroniques d'évaluation de stage par courriel
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Ne sais pas

Si oui, j'apprécie le format électronique (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt en désaccord, Tout à fait en désaccord)

Les consignes reçues dans le courriel sont claires (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt en désaccord, Tout à fait en désaccord)

6- J'ai le sentiment que mon rôle est valorisé par l'école de psychoéducation (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt en désaccord, Tout à fait en désaccord)

7- J'ai le sentiment que les coordonnatrices sont disponibles pour m'épauler dans mon rôle (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Plutôt en désaccord, Tout à fait en désaccord, ne s'applique pas)

8- Avez-vous déjà rencontré une situation de stage problématique ?

- Qui avez-vous sollicité pour résoudre le problème
 - Un partenaire de mon milieu de travail (oui, non)
 - Le superviseur de l'EPEUM (oui, non)
 - La coordo (oui, non)
 - Autre

Pour le superviseur et coordo :

- S'est-il montré disponible
- A-t-il fait équipe avec vous pour évaluer la situation et mettre en place une solution.

Quel est votre degré de satisfaction

Très satisfait

Plutôt satisfait

Plutôt insatisfait

Très insatisfait

Commentaires (écoute, prise en considération de votre point de vue, disponibilité, soutien) :

Parmi la liste de facteurs suivants, lesquels influencent le plus votre décision d'accompagner un stagiaire. Identifiez les cinq plus importants (1 étant le plus important) et précisez au besoin

- Mes habiletés d'accompagnateur
- Des motifs personnels
- Ma charge de travail
- Mon contexte de travail
- Les conditions offertes par mon milieu de travail pour faciliter mon rôle d'accompagnateur
- Les caractéristiques de l'étudiant
- Le niveau académique de l'étudiant

- Le nombre de jours/semaine du stage
- Les exigences spécifiques au programme de stage
- L'Université d'où provient l'étudiant
- Les attentes de la maison d'enseignement à mon égard
- Autres : _____

Comment pourrions-nous améliorer votre expérience avec l'École de psychoéducation

ANNEXE J. QUESTIONNAIRE SUR LE PROGRAMME DE STAGE

Questionnaire de satisfaction sur le programme de stage (par étudiant)

1- Le niveau académique du stage :

- a. 2ieme année (PSE22071)
- b. 2eme année (PSE22071-Projet de Stéphanie Hovington)
- c. 3ieme année (PSE3031)
- d. 3ieme année (bidisciplinaire; PSE32041)
- e. Propédeutique (PSE65151)
- f. Maîtrise professionnelle (PSE66091)
- g. Maîtrise évaluation de programme (PSE 66051 ou PSE66061)
- h. Maîtrise mémoire et stage (PSE 66081)

Ce questionnaire d'évaluation porte sur le programme de stage auquel vous étiez inscrits cette année. Par « programme », nous entendons l'ensemble des activités prévues selon votre niveau académique, soit : les supervisions de groupe, le laboratoire, les travaux, les expériences exigées dans le milieu de stage ainsi que l'accompagnement sur le terrain.

L'activité suivante m'a permis de développer :

Choix de réponse :

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Je ne sais pas ou ne s'applique pas

	Laboratoire	Supervision	Travaux	Stage	Rencontre avec l'accompagnateur
A) Compétences pour intervenir auprès de la clientèle, incluant l'établissement de relations de confiance auprès de personnes vulnérable					
B) Savoir appliquer une méthodologie rigoureuse, depuis l'évaluation des besoins jusqu'à l'évaluation des effets de l'intervention					
C) Savoir communiquer de manière adéquate, à l'oral et à l'écrit, auprès de toutes les personnes impliquées dans le stage					
D) Établir des relations collaboratives avec les partenaires du milieu de stage et de l'Université					
E) Intégrer les notions vues dans les cours					
F) Porter un regard critique face à mes actions					
G) Savoir gérer mes émotions en interaction avec la clientèle					
H) Identifier les ressources nécessaires pour relever un défi ou accomplir une tâche					
I) Développer un sens professionnel, éthique et déontologique					

Choix de réponse :

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord

- Je ne sais pas ou ne s'applique pas
- 2- L'ensemble du programme m'a soutenu(e) dans le développement des compétences ciblées (d'atteindre les objectifs).
- 3- Je me suis sentie soutenue face aux défis et situations rencontrées dans le cadre du stage
- 4- La somme de travail exigée en dehors de la présence en stage est adéquate
- 5- Les critères de réussite du stage sont clairement définis
- 6- Les critères de réussite du stage sont ajustés à mon niveau académique
- 7- L'évaluation formative a permis :
 - a. D'identifier mes forces
 - b. D'identifier mes points à travailler
 - c. De me guider dans les moyens pour atteindre les objectifs
- 8- L'évaluation sommative des apprentissages est valide et objective
- 9- Par rapport à l'ensemble des activités du programme de quoi suis-je le plus satisfait ?
- 10- Par rapport à l'ensemble des activités du programme de quoi suis-je le moins satisfait ?

Commentaires et suggestions

ANNEXE K. ACTIVITÉS PSYCHOÉDUCATIVES

ANNEXE K RÉSUMÉ DE L'ARTICLE 1 REVUE DE PSYCHOÉDUCATION

Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : la conception d'une innovation pédagogique.

Résumé

En psychoéducation, le savoir-être concerne tous les apprentissages liés aux domaines affectif et social. Bien que le savoir-être soit reconnu comme l'une des notions fondamentales de l'intervention psychoéducative, la formation est encore principalement assurée par une pédagogie visant l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques. En conséquence, les étudiants ne développent pas suffisamment les compétences relationnelles essentielles à leur pratique future. Le présent article présente l'étape de conception d'une innovation pédagogique ayant pour objectif d'optimiser le dispositif pédagogique des stages à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal afin de favoriser, entre autres éléments, le développement du savoir-être. Basée sur le cadre théorique de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés et authentiques (AECA) (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000; Frenay et Bédard, 2004) qui vise à établir une passerelle entre l'apprentissage des théories et l'apprentissage des pratiques en terrain professionnel. L'innovation pédagogique est composée de pédagogies actives à mettre en œuvre dans le double contexte de supervision à l'université et de stage. Issue de travaux de refonte du programme de psychoéducation vers l'approche par compétences, cette innovation change la façon d'enseigner le stage de deuxième année du baccalauréat en psychoéducation, en particulier en favorisant le développement du savoir-être chez les futurs psychoéducateurs. Elle intéressera toute personne qui forme des psychoéducateurs pour et par la pratique.

Mots clés : innovation pédagogique, psychoéducation, stage, savoir-être, pédagogies actives

ANNEXE M RÉSUMÉ DE L'ARTICLE 2 REVUE DE PSYCHOÉDUCATION

Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : l'implantation et l'évaluation d'une innovation pédagogique.

Résumé

Dans le cadre d'une formation professionnalisante, les stages et la supervision de stage sont des lieux d'apprentissage qui permettent de développer des compétences professionnelles. En particulier, en psychoéducation, le développement du savoir-être est considéré comme un vecteur important de l'acquisition de compétences professionnelles. Basé sur les principes du modèle théorique d'apprentissage et d'enseignement contextualisés et authentiques (AECA) (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000; Frenay et Bédard, 2004), le projet d'innovation pédagogique *Mission Vécu Partagé* mené à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal (ÉPÉUM) a permis de mettre à l'essai des pédagogies actives visant le développement du savoir-être en contexte de stage et de supervision. Cet article décrit l'implantation et l'évaluation formative du projet d'innovation réalisé auprès d'un groupe de 12 stagiaires en deuxième année de baccalauréat en psychoéducation. Trois sources de données ont permis l'évaluation: 1) un groupe de discussion, 2) un sondage en ligne et 3) les productions étudiantes. Une analyse thématique des données a permis d'identifier que les pédagogies actives mises en place favorisent la mobilisation du savoir-être chez les étudiants. Les résultats indiquent également que les facteurs liés au climat d'apprentissage sont des éléments importants de la formation en stage. À la suite de l'évaluation formative, la version améliorée du dispositif est maintenant intégrée au programme de stage de 2^e année du baccalauréat afin d'être pérenne.

Mots clés : innovation pédagogique, stage, supervision, savoir-être, psychoéducation.